105004

# РУССКАЯ ШКОЛА

## за рубежом

~~105004~~ 7/2

Книга 27

1927-28

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии

*СОДЕРЖАНИЕ № 27 (3):*

*Проф. Г. Я. ТРОШИН:* Психопатология и педагогика . . . . . 313
*Проф. ДЖ. ЛОМБАРДО-РАДИЧЕ:* Психические реакции, искусственный материал упражнений и народные игры . . . . . 331
*Проф. С. И. ГЕССЕН:* Фрёбель и Монтессори . . . . . 345
*Проф. А. В. МАКЛЕЦОВ:* Охрана молодежи от бульварной и грязной литературы в Германии . . . . . 364
*Проф. М. М. НОВИКОВ:* Временное правительство и высшая школа . 373
*М. Л. ГОФМАН:* О письменных работах по русскому языку . . . 378
*А. П. ДЕХТЕРЕВ:* Театр малышей (Материалы по изучению детск. творчества) . . . . . 386

Некролог:

*Н. Н.:* В. М. Бехтерев . . . . . 392

Библиография:

Общая педагогика, организация народного образования, справочные издания:

*Д. И. ЧИЖЕВСКИЙ:* «Научный Работник» за 1927 г. — *Проф. С. В ЗАВАДСКИЙ:* Ершов, М. Н., проф. Ценность юридического образования. — *Проф. С. И. ГЕССЕН:* G. L.-Radice. Athena Fanciulla. — *Б. КОЖИШКОВА:* G. L.-Radice. Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. — *Проф. А. В. МАКЛЕЦОВ:* Dr. K. Ozvald, prof. Kulturna pedagogika.—*Н. А. ПАРМАНИН:* A. Guigue. L'école française sera-t-elle vide en 1928?—*В. БУЛАВСКИЙ:* Dr. M. Zienkowisz. Problemy wychowania współczesnego . . . . . 393

Методики и учебники:

*Проф. С. И. КАРЦЕВСКИЙ:* Боташев, К. Опыт системы обучения сочинению в средней и начальной школе. — *Проф. Н. М. МОГИЛЯНСКИЙ:* Кистяковский, В. В. Нариси географии УССР . . . 417

Педагогические журналы:

*ЕВГЕНИЙ ШРЕЙДЕР:* «L'Educazione Nazionale». — *Н. А. ПАРМАНИН:* «L'Éducation» . . . . . 422

Детская литература:

*Н. Н.:* Детские библиотеки в СССР. — *КОМИССИЯ ПО ДЕТСКОМУ ЧТЕНИЮ:* Рецензии на книги для детей и юношества . . . . 429

Съезды и конференции:

*Н. Н.:* Две конференции словесников . . . . . 437

Хроника:

Советская Россия. Иностранная хроника. Зарубежная хроника . . . 441
Книги, поступившие в редакцию. Объявления (на обложке), стр. . . 3

*SOMMAIRE:*

Prof. *G. I. Trochine:* La psychopathologie et la pédagogie. — *G. Lombardo-Radice,* prof.: Les réactions psychiques et les jèux populaires. — *Hessen, S. I.,* prof.: Frébel et Montessori. — *Maklétzov,, A. V.,* prof.: La défense de la jeunesse contre la littérature du boulevard eu Allemagne. — *Novikoff, M. M.,* prof. Le gouvernement provisoire et l'Ecole Superieure. — *A. P. Dechterev:* Le thiatre des enfants. — *N. N.,* Necrologie: V. M. Béchtérev. — *Bibliographie.* — *Congrés et Conferences.* — *Chronique.*

*АДРЕС РЕДАКЦИИ:*

*Чехословакия:* — Praha II, Krakovská, 8; *Польша*: — prof. D. Sokolców. Warszawa, Panska ul. 45, m. 2; *Франция:* — V. V. Roudnev, Paris (17) 33, rue de Prony; *Швейцария* — prof. S. Karcevski, Genève, Université.

105004/I


# РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией проф. С. И. Гессена, проф. С. И. Карцевского, Н. Ф. Новожилова, В. В. Рудиева и проф. Д. М. Сокольцова.

Адрес редакции и конторы: Praha II., Krakovská ul. 8

Год изд. 5-й Прага 1927—28 г. № 27


SLOVANSKÁ KNIHOVNA

## Психопатология и педагогика

I

Педагогическая психопатология принадлежит к числу тех многочисленных специальных областей, которые выделились из общей психологии, каковы: детская психология, криминальная психология, педагогическая психология, этническая психология, зоопсихология и т. д. В некоторых областях процесс специализации пошел очень далеко, так что образовались почти самостоятельные науки, например, зоопсихология; в других — специализация менее значительна; связь с общей психологией остается в ясном виде и сводится к тому, что та или другая специальная область берет из общей психологии тот или иной отдел и подробно разрабатывает его для своих целей. К числу таких областей, тесно связанных с общей психологией, и принадлежит педагогическая психопатология. Связывает общую психологию с психопатологией учение о нормальном развитии и строении психики или — короче — психической норме.

Не надо думать, что вопрос о норме — нечто новое и неизвестное. Когда общая психология классифицирует психические явления, изучает их и выводит основные законы психической жизни, она занимается той же нормой. Прикладная психология, называемая иначе индивидуальной психологией, изучает личные особенности, чтобы с помощью их синтетически построить личность — та же норма. Правда, ни в общей, ни в прикладной психологии вопрос о норме не ставится прямо, он существует, как нечто само собой подразумевающееся. Педагогическая патология находится в другом положении: для нее по самой сущности дела изучение нормы неизбежно, и поэтому мы должны определенно поставить вопрос: что такое норма психическая и как ее изучать?

В экспериментальном направлении психологии за последнее время усиленно разрабатывается учение о так называемой одаренности, т. е. о сумме психического богатства, данного в удел тому или другому индивидууму. Однако, к сожалению, ее понимают различно. В наиболее тесном смысле под одаренностью разумеют «общую способность сознательно направить свое мышление на новые требования» (Штерн), т. е. видят в ней только одно из проявлений интеллектуальной жизни; более широко понимают одаренность те, кто разумеют под нею всю сферу мышления, т. е. все те свойства, которые не при-

надлежат к эмоциональной и волевой сфере; наконец, под одаренностью разумеется общая конструкция всей психики с точки зрения количества и качества вложенных в нее сил.

Итак, нашему изучению предстоит большая задача: что такое норма? Какими критериями надо пользоваться, чтобы оценить психику, как высокую или низкую?

Трудности предстоящего вопроса нимало не уменьшаются тем обстоятельством, что мы имеем дело с детской психологией; ведь ребенок — тот же человек, только маленький, и основные принципы оценки души одни и те же, что для него, то и для нас.

Мы можем найти норму, руководствуясь обычным душевным опытом; в редких случаях, когда дело идет о грубых нарушениях, это даже легко; накопляя подходящий материал и стараясь в нем разобраться, мы можем еще более утончить свой обычный опыт; старые учителя и опытные врачи сразу, как они говорят, чувствуют ненормальность. Но все это далеко от того, что мы ищем; это — чистая эмпирика, требуются теоретич. положения, т. е. такой критерий нормы, который выражается в определенных терминах общеобязательного значения.

Мы относим психологию к разряду точных наук и полагаем, что в ее изучении надо придерживаться принципов естественно-научного исследования. Исходя отсюда, и в изучении нормального строения психики мы идем двумя точными методами — количественным и качественным, тем и другим в виде измерительного метода.

Количественный метод стремится исчерпать и характеризовать психику посредством цифровых данных.

Цифровые нормы, употребляющиеся для оценки психики, по своей ценности не одинаковы. На первом месте мы должны поставить нормы наиболее точные. К таковым принадлежит исследование остроты зрения. Вопрос остроты зрения сводится к вопросу о наименьшей величине изображения, необходимой для ясного зрения. Исследования показали, что большинство видит раздельно две светящиеся точки обыкновенно при угле зрения, равном одной минуте (для центрального зреня; для периферического угол зрения больше). На сетчатке это соответствует немногим более 0,004 мм. Возникает вопрос, почему так. Ответ таков: светочувствительный слой в центральной ямке состоит исключительно из колбочковых клеточек. Каждая колбочка имеет значение отдельного наименьшего светоощущающего аппарата, вследствие чего какая бы часть колбочки не раздражалась световыми лучами, неизвестный нам физико-химический процесс, вызванный этим раздражением, совершается во всей массе колбочки. Если расстояние между изображениями двух светящихся точек *а* и *б* настолько мало, что изображение обеих точек получается на одной колбочке, то создается ощущение светящейся точки, но одна ли это точка — глаз различить не в состоянии, так как, сколько бы изображений не получалось на колбочке, она все равно возбуж-

дается вся целиком. Если изображение светящейся точки *а* будет раздражать колбочку *A*, а изображение точки *б* — соседнюю колбочку *B*, то получится опять-таки изображение не двух, а одной светящейся точки, потому что между ощущениями двух точек нет промежутка. Если же изображение точки *а* будет помещаться на колбочке *A*, а изображение точки *б* — не на соседней *B*, а через одну, на колбочке *C*, то глаз в этом случае будет видеть светящиеся точки *а* и *б* отдельно, потому что между возбужденными колбочками *A* и *C* находится не дающая ощущения колбочка *B*. Значит, для того, чтобы две светящиеся точки видеть раздельно, нужно, чтобы расстояние между их изображениями на сетчатке было не менее диаметра одной колбочки. Действительно, диаметр колбочки в центральном углублении желтого пятна у человека, по измерениям Schultze и др., приблизительно равен или только немного более 0,003 мм.

Как видно из этого осторожного физиологического описания, для остроты зрения мы имеем норму в виде определенной цифры — угол в 1 минуту; норма эта очень точная, потому что она основана на физиологии, даже на анатомии; мы можем пользоваться и пользуемся этим критерием без всякого сомнения в момент исследования; при понижении внимания понижается и острота зрения; тогда приходится вводить поправку на состояние внимания; но поправка на внимание — удел всех психологич. исследований.

К сожалению, точных количественных норм, в основе которых лежат анатомич. данные, очень немного; громадное большинство психологических актов такого анатомического критерия не имеют, приходится удовлетворяться менее точными нормами, которые получаются часто эмпирическим путем и поэтому заслуживают названия эмпирических норм. Вот пример подобной эмпирической нормы: предположим, что нам надо исследовать болеощущение, — очень важный для человека психический акт (ощущение боли — это наш страж от вредных влияний); для этого берутся, так называемые, болевые весы; при известном весе получается только давление, при более тяжелом — уже боль.

Джильберт дает следующую таблицу:

| Возраст / Пол | Количество килогр., определяющее порог боли: | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Для мальч. | 1,26 | 1,38 | 1,70 | 1,69 | 1,67 | 2,07 | 2,00 | 2,13 | 2,85 | 2,85 | 2,70 | 2,75 |
| „ девоч. | 1,15 | 0,98 | 1,18 | 1,36 | 1,45 | 1,56 | 1,46 | 1,70 | 1,82 | 1,77 | 1,85 | 1,92 |
| В средн. | 1,21 | 1,16 | 1,44 | 1,53 | 1,56 | 1,82 | 1,73 | 1,88 | 1,98 | 2,06 | 2,28 | 2,34 |

Эта таблица — тоже норма, но норма уже менее совершенная, чем та, которая применяется при исследовании остроты зрения; прежде всего, боль исследована только для одного места (ладонь), в других частях туловища условия появления боли другие. Затем, что самое важное, эти цифры, рассматриваемые как нормы оценки, имеют чисто эмпирический характер; здесь просто исследовано несколько сот мальчиков и девочек, приведены количества тяжестей, вызывающие болевое чувство, но нет объяснения, нет анатомических оснований. До известной степени и этой таблицей можно пользоваться, но ее эмпиричность часто проявляется в том, что каждый отдельный ребенок легко может выйти из нее и даст совершенно другие цифры. Конечно, могут играть роль при этой норме и другие обстоятельства: состояние внимания, степень привычки к исследованию и т. д.

Еще ниже стоят количественные нормы оценки психической жизни в том случае, когда исследованию подвергаются какие-либо сложные функции, а таких функций в нашей душе, конечно, больше всего. Здесь приходится по маленькой части судить о целом. Для примера возьмем воображение или творчество — сложные функции. Для исследования воображения предложим, между прочим, способ исследования неполных изображений; исследуемому дается несколько картинок, на которых изображено отдельными частями, например, колесо, намеченное втулкой и двумя, тремя спицами; исследуемый должен правильно назвать неполное изображение, при чем большая или меньшая удача при этом и свидетельствует о способности субъекта совершать работу воображения. Торрен, производивший исследование по этому методу, дает следующую таблицу:

| Возраст / Пол | Среднее количество правильно узнанных изображений: | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| для мальч. | 38,2 | 34,3 | 47,8 | 54,9 | 56,6 | 69,8 | 69,8 | 70,8 | 76,1 |
| для девоч. | 20,3 | 24,8 | 34,6 | 38,0 | 36,4 | 49,8 | 52,5 | 53,8 | 55,2 |

Можно ли пользоваться этой и подобными таблицами (а их большинство) в оценке психической жизни? Яснее ясного, что между узнаванием неполных фигур и воображением во всем объеме последнего — дистанция огромного размера. В узнавании неполных фигур есть несомненное явление воображения — активность, привнесение от субъекта, пожалуй, элемент новизны, но можно ли, основываясь на этих элементах, судить о всем воображении, — это большой вопрос. Чтобы на него ответить, нам надо: 1) или признать, что наша психиче-

ская жизнь, в частности творчество, организованы так, что в каждой отдельной части проявляется вся психика, 2) или встать на ту точку зрения, что целое мы можем изучить, только перебирая его отдельные части. Представление, что психика представляет настолько компактно-организованное целое, что проявляется в каждой своей части, не доказано. А если так, нам приходится встать на второй путь, т. е. признать за неизбежное — постигать целое лишь постепенно, переходом от одной его части к другим. Исходя отсюда, мы можем пользоваться и вышеприведенной таблицей; только надо не преувеличивать ее значение.

Спрашивается, какие же из количественных норм преобладают — объективные ли, пример которых мы видели в остроте зрения, эмпирические ли для более простых функций, каковы Джильбертовская, относительно боли, или эмпирические частичные, в роде нормы Торрена. К сожалению, надо, не обинуясь, признать, что громадное большинство норм принадлежит к частичным; объективных очень немного, только для некоторых ощущений; эмпирических простых также немного — и они также имеют приложение в области простейших функций; что касается сложных функций, то здесь мы принуждены пользоваться лишь частичными нормами.

Велико ли количество разбираемых норм? В этом отношении нельзя пожаловаться; за последние десятилетия психологией получены громаднейшие материалы, состоящие из цифровых данных; едва ли можно указать область в душевной жизни, которую не стремились бы свести к цифровым нормам; даже такой отдел, как чувство, и то может быть иллюстрирован числом. Качество цифровых норм очень неодинаково; затем, они очень неравномерно распределены по отделам психологии: есть области, где цифр очень много, и существуют такие вопросы, приложение к которым цифрового метода еще не выработано. Оперируя цифровыми нормами в психологии, как бы тонки ни были вычисления, они всегда остаются только вспомогательным материалом; это не более, как условная мера, условный язык или знак, как градусы термометра, служащие для обозначения степени тепла.

Только что указанные недостатки количественных норм — эмпиричность, частичность, разнообразие обработки, неопределенность приложения, неравномерное распределение по различным отделам психологии — сильно затрудняют наше стремление обнять норму детской души количественным методом. Количественным методом приходится пользоваться не как главным, а только побочным материалом и главную надежду возлагать на второй — качественный метод в оценке нормы.

Качеств в душевной жизни бесконечное множество, но не всякое между ними годится, как критерий оценки. Надо найти такое качество, которое было бы существенно настолько,

чтобы служить критерием; кроме того, оно должно быть общим для всех проявлений психики, так как нельзя же один душевный процесс оценивать одним, другой — иным, третий — еще другим и т. д.; наконец, оно должно быть измеримо. Этим необходимым условиям удовлетворяет одна из качественных сторон психики, а именно — градационность или развитие высшей стадии какой-либо функции из низшей. Действительно, это свойство и существенно, и обще, и носит в себе элемент измерительности. Существенна градационность нашей душевной жизни потому, что человек развивается, при чем это развитие идет по определенным законам, и это одно уже достаточно для того, чтобы воспользоваться градационностью в качестве критерия для оценки и нормы. Эта роль приличествует градационности и в силу того, что градационность есть переход из одной фазы развития в другую; рассматривать же психику методом фаз — не что иное, как измерять ее стадиями развития. Иными словами, мы здесь имеем измерительный элемент. Наконец, градационность — не частное явление, принадлежащее одной какой-либо области, а охватывает все функции (кроме ощущений), а, следовательно, и со стороны общности удовлетворяет требованиям, предъявляемым к критерию.

Эволюция, развитие человеческого духа, сравнительная психология — вот понятия, которые определяют сущность градационности и дают ей подобающее место среди других методов изучения психической жизни.

Я не имею намерения во всех подробностях излагать учение эволюции в применении к психике. Я должен только ответить — действительно ли, изучая психику в ее развитии, мы можем понять план ее строения, разложить ее на определенные фазы и этими стадиями качественно определить психику. На этот вопрос лучше всего ответить примером. Возьмем для иллюстрации качественного измерения психики одну из очень важных функций, а именно отвлечение. Отвлечением или абстракцией называется та экономизирующая сила нашего познания, посредством которой мы вносим упрощение в наши познавательные процессы, заменяя сложное целое главнейшим признаком этого последнего, соединяя одинаковые объекты в группы или классы и обозначая эти классы одним знаком или символом.

Работа отвлечения может распространяться на самые различные объекты; укажем, например, число и развитие понятия. Для выяснения эволюции числа требуется предварительная кропотливая работа изысканий, как число обнаруживается на различных ступенях известной нам психической жизни, — существует ли оно у животных, у всех ли и в каком виде; когда число является у ребенка, когда ребенок начинает узнавать величину, вообще начинает считать, сразу ли он доходит до нашего отвлеченного счета или переживает какие-либо переходные ступени и т. д.; данные из детской психологии прихо-

дится подтверждать этнической психологией, сведениями из истории культуры, из патологической психологии и т. д. В конце концов составляется известная схема развития числа, укладывающаяся в определенное число стадий или фаз. Ту же самую работу на тех же самых источниках надо проделать с вопросом о том, как из первоначального индивидуального представления образуется сначала групповое, затем общее представление и, наконец, понятие сначала в несовершенном, в так называемом словесно-перцепированном виде, а затем в истинной форме. Таким образом, чисто апостериорным путем выясняется история развития отвлечения на примерах числа и понятия. В результате получается примерно такая таблица:

| Общее развитие абстракции | Развитие числа | Развитие понятия |
|---|---|---|
| I стадия: abstract o in concreto | Первичный счет (восприятие множественности) | Индивидуальное представление |
| II стадия: abstractio c m concreto | Наглядный счет | Общее представление |
| III стадия: abstractio sub concreto промежут. форма | Механический отвлеченный счет | Словесно-заимствованное понятие |
| IV стадия: abstractio sub concreto истинная форма | Истинный отвлеченный счет | Истинное понятие |

То, что сделано с отвлечением, можно проделать со всеми важнейшими психич. процессами. Каждый из них можно представить в виде последовательных стадий. В итоге получится все духовное развитие в виде особой системы.

Наша психика по своему развитию и составу похожа на строение земной коры; земная кора состоит из пластов, образовавшихся в течение бесконечного количества лет; самые нижние слои — самые древние, и чем выше пласт, тем он моложе. Аналогично этому и наша психика состоит из пластов, образовавшихся в течение длинного ряда миллионов лет по законам общего развития, т. е. приспособления, усовершенствования и усложнения. Мы различаем пять психич. пластов.

Первый пласт носит название рефлекторно-инстинктивного периода в развитии психики; это самый низший период: отличительными его признаками является следующее: во-первых, в течение этого периода психическая жизнь совершается посредством наследственно-организованных механизмов, хорошим примером которых является инстинкты и рефлексы; во-вторых, в работе инстинктов и рефлексов нет личного элемента; вероятно, она сопровождается

сознанием, но настолько слабым, что говорить о личном сознании здесь не приходится; и в-третьих, работа рефлекторно-инстинктивного периода имеет связанный характер, т. е. она совершается лишь постольку, поскольку внешние обстоятельства вызывают действие инстинкта или рефлекса.

Следующий пласт носит название первичного периода; здесь место инстинктов и рефлексов заступают первичные функции; они образуются из инстинктов, составляют их модификацию, следовательно, также имеют врожденный характер; первичных функций очень много; они существуют во всех областях психики; для примера можно указать следующие: узнавание в области памяти и интеллекта; крики, рев, мычание, лепет — в области речи, — смех, гнев, месть — в области чувств, — громадная масса произвольных движений, начиная с произвольного взгляда и кончая хватанием и ходьбой — в области воли. В отличие от предыдущего периода первичные функции окрашены личной работой и личным сознанием, со стороны психической свободы прогресса пока нет: как инстинкто-рефлекс, первичные функции работают лишь постольку, поскольку к этому принуждает внешний мир.

Указанные два периода — рефлекторно-инстинктивный и первичный можно соединить в один и назвать его животным периодом; все, что содержат эти периоды — рефлексы, инстинкты, первичные функции — свойственно животным; все это существует и у человека, но представляет то наследство, которое получил человек от животных предков. На следующих периодах мы вступаем в область чисто человеческую.

Третий пласт носит название отображающего периода. Чтобы понять его сущность, нужно обратить внимание на связанность психической жизни в течение первых двух периодов: там свободной психики не было; инстинкты и первичные функции отвечали на раздражение внешнего мира. В дальнейшем психика получает более свободный характер, начинает существовать самодовлеюще, а не только как ответ на внешний мир; конечно, эта эмансипация совершается не сразу, а постепенно и первым ее проблеском служит отображение, т. е. способность представить себе какое-нибудь внешнее событие само по себе, без необходимости ответить на него реакцией. Пример: шум падающей воды; в животном мире шум воды может вызвать или бегство от него в силу страха, или приближение в силу любопытства; раз шум исчез, связанная психика им больше не занимается. Более высокое существо ведет себя иначе: шум может прекратиться, можно уйти от него на такое расстояние, чтобы его не слышать, и в это время вызвать о нем воспоминание. Это отображающая функция; она существует не только в области памяти (воспоминание); отображающая форма есть в ассоциациях, индукции, воле, внимании и т. д.

На четвертом периоде, который мы называем механи-

ческим, вышеуказанное освобождение психики от принудительной зависимости, от внешнего мира делает дальнейший шаг вперед. Человек доходит до сознания своего самостоятельного и самодовлеющего «я хочу». В вполне развитой воле голого «я хочу» не существует; мы знаем, что наши хотения ограничены массой обстоятельств, с которыми мы должны вступить или в борьбу, или приспособиться к ним; но борьба и приспособление — удел следующего периода, о котором мы еще будем говорить; в разбираемом же теперь четвертом психическом пласте одно «я хочу», без борьбы и приспособления; это, так сказать, голый акт хотения, или, так называемая, механическая воля. Конечно, в течение 4-го периода механический характер имеет не только воля, но и другие психические функции; механическая фаза есть и в памяти, и во внимании, и в творчестве, и в области интеллекта, хотя бы в виде механического (словесно-перцепированного) обобщения.

Пятый и последний период развивающейся психики, психический аллювий, говоря геологическим языком, представляет развитие современного нам homo sapiens; говорить об этом периоде в подробностях нет необходимости, так как он ясен при сопоставлении с предыдущими фазами развития.

По отношению к детям, которыми всякий педагогический курс интересуется по преимуществу, задача проследить развитие и нарисовать его путь осложняется хронологическими данными или взрослыми. Различные возрасты ребенка несомненно имеют связь с общей историей развития. Развитие ребенка это — онтогенезис или развитие особи; общее развитие это — филогенезис или развитие рода; развитие особи и развитие рода совершаются по одним этапам. Отсюда, если мы хотим представить развитие нормального ребенка в виде стадий, мы должны сделать это применительно к возрастам, иными словами, указать, на какой возраст падает та или другая степень развития.

Вот эта то характеристика возрастов и составляет ту норму, которую мы ищем.

В общем, мы различаем пять возрастов-стадий или периодов: 1) период физиологически-инстинктивный, продолжающийся с момента рождения до 4-хмесячного возраста, в течение которого вся психическая жизнь ограничена только врожденными механизмами в виде работы ощущений, с их чувственным тоном и физиологическим вниманием; органической памяти, простых рефлексов в роде суженія зрачка и сложных рефлексов в роде инстинкта сосания, крика и т. д.; 2) период первичных функций, развивающихся также на почве врожденных задатков, но уже с известным участием личного сознания; примером таких первичных функций в жизни ребенка может служить: игра собственным телом в области творчества, узнавание в области памяти, первичные эмоции страха, гнева, мести, ритма и т. д. в области чувства, дет-

ский лепет в области речи и т. п.; хронологические границы данного периода — от 4-го до 18-го месяца жизни; 3) период, продолжающийся от 1½ лет до 2½ лет, носит название отображающего периода, ибо характерным его признаком служит способность не только воспринимать внешние явления, но и отображать их в себе; примером такого отображения являются: звуковые ассоциации, указательные суждения, воспоминания, способность внушения и сознательного подражания; все эти способности развиваются у ребенка от 1½ до 2½ лет; 4) период, совпадающий с так называемым дошкольным возрастом (от 2½ до 7 лет) характеризуется особым состоянием психики ребенка; это тот период, когда ребенок доходит до сознания своего «я хочу», но не может еще поставить границ и пределов своей воле; примером этого периода служит безудержное стремление ребят творить — золотая эпоха лжи, иллюзий, свободной фантазии и объяснительного творчества, которые хронологически падают на дошкольный возраст; мы называем этот период механическим; 5) период в развитии детства, с началом приблизительно с 7 лет, мы называем приспособительным, в виду того, что в этот период детская психика уже образовалась и ее задача в том, чтобы окрепнуть и приспособиться к условиям взрослой жизни.

Приведенных примеров достаточно, чтобы показать, что мы разумеем под градационной или качественной меркой психики; это — стадии развития, выраженные в терминах определенного содержания. Пользоваться ими легко: беглого сравнения с нормой (таблицами) достаточно, чтобы сказать, нормально развитие исследуемого или нет.

В каком отношении стоят друг к другу количественный и качественный методы в оценке психики? Они взаимно пополняют друг друга, при чем решающее значение принадлежит качественному методу. Количественный метод дает материал, но эти цифры, как всякие цифры, слишком эмпиричны; необходимо дать им общее значение; эту роль и принимает на себя градационный метод; здесь нет эмпиричности; стадии развития выведены не из наблюдений над случайными лицами, а имеют общее значение; они связаны с организацией психики и в этом их непоколебимое значение. Такое же значение получает градационный метод в том случае, когда цифры, прилагаемые к оценке психики, имеют слишком частичное значение. Пример исследования над узнаванием неполных фигур, приведенный нами выше, выдаваемый за метод исследования воображения, на самом деле исследует только очень небольшую часть воображения, и чтобы им воспользоваться для характеристики воображения, надо знать организацию последнего, т. е. разложить его на биологические стадии развития; только тогда мы имеем возможность отнести узнавание неполных фигур к той или другой фазе воображения, найти ему место в общей организации и тем самым восполь-

зоваться цифровыми данными, не преувеличивая и не уменьшая их значения.

Оценка нормы количественным и качественным методами, речь о которых мы заканчиваем, имеет в психопатологии двоякое значение: во-первых, самостоятельное, как попытка изучить строение и развитие психики, исходя из принципов естественно-научного исследования, и, во-вторых, прикладное, как отправной пункт для понимания патологии, согласно общему закону — нельзя понять патологии, не зная нормы.

Из области детской ненормальности к учению о норме, т. е. к области нормальной психологии, ближайшее отношение имеет группа так называемого патологического недоразвития. Не настаивая на частностях, всю громадную область детской душевной патологии мы можем разделить на два больших отдела; к одному относятся те случаи, в изучении которых главную роль играет нормальная детская психология с ее количественным и градационным методом; к другому те формы болезней, где преобладающая роль принадлежит психиатрии с ее методами.

Первый отдел обнимает так называемое психическое недоразвитие. Под именем последнего разумеются случаи, когда, в силу тех или других причин, нормальное развитие задерживается или прекращается. Таким образом, психически недоразвитые дети проходят не все стадии нормального развития, а останавливаются на какой-нибудь одной из низших. Смотря по степени, на которой остановилось развитие, различается несколько степеней психического недоразвития — идиотизм, имбецильность или слабоумие и отсталость.

Патологическое недоразвитие в разных своих степенях соответствует указанным выше стадиям нормальн. развития, а именно: идиотизм соответствует первой и второй стадиям, т. е. может обладать только наследственно-организованными функциями; имбецильность соответствует отображающему периоду, отсталость по своему психическому складу не превышает способностей 7-летнего ребенка и характеризуется в общем механичностью психических функций.

Конечно, говоря о соответствии патологического недоразвития возрастам нормального ребенка, мы должны помнить, что полного соответствия во всех деталях не может быть; речь идет только о сходстве по характерным признакам.

К этому надо прибавить еще одно обстоятельство: психическое недоразвитие в общей сумме детской ненормальности составляет преобладающее ядро; на него приходится две трети всех ненормальных детей; то же самое в школе наибольшую часть трудных детей составляют малоспособные, т. е. те же недоразвитые или в степени отсталости, или переходные случаи между осталостью и нормой.

## II

Когда речь идет о нормальной детской психологии все понятно: конечно, чтобы быть педагогом, надо изучать ребенка, знать законы его развития, уметь оценивать (измерять) его способности. Теперь к педагогике мы присоединяем еще детскую психиатрию, и естественно возникает вопрос: насколько обосновано такое соединение.

Психиатрия — самостоятельная наука, имеющая свой отдельный предмет, свою отдельную цель и свои методы; это наука о психических болезнях и их лечении; задачей ее служит научное познание сущности душевных расстройств; работает она, пользуясь методами и принципами естественнонаучного исследования; она изучает этиологию или причины душевных расстройств, их симптоматологию, т. е. виды и формы, в какие выливается душевная болезнь, патогенез или способ возникновения болезни, — диагностику или искусство распознавать психическое расстройство; в конце концов, она подходит к своим практическим задачам, т. е. лечению душевно-больных в том или другом виде.

Не будучи специальной самостоятельной наукой, психиатрия тем не менее остается наукой о человеческой душе; это обстоятельство имеет большое значение: оно выводит психиатрию из узких рамок специальности и сближает ее с многими другими науками. Не говоря уже о психологии во всех ее разнообразных направлениях, давно известна связь психиатрии с юриспруденцией; связь психиатрии с педагогикой менее известна. Связь эту можно выразить в трех положениях: психиатрия, прежде всего, восполняет наше представление о норме; затем, в ее распоряжении имеется стройная система методов и знаний, которые расширяют наше познание детской души, и, наконец, психиатрия и педагогическая психопатология встречаются в своих практических задачах.

Выше, говоря о количественной и качественной оценке детской психики, мы пришли к заключению, что нормальным ребенком мы считаем того, который правильно развивается по стадиям биологического развития. Это очень важный признак нормы, однако, не надо скрывать от себя, что его одного все-таки недостаточно. Ребенок может удовлетворять средним количественным нормам, но все-же он может быть ненормальным. Независимо и помимо стадий развития есть еще что-то, что делает норму. Трудно формулировать, в чем заключается это «что-то»; приходится, чтобы дойти до полного понимания нормы, итти путем исключения: норма — это тот случай, где мы не можем констатировать ни одной известной болезни. Этот путь принят везде: им пользуются психиатры в больницах, им решают вопрос о вменении на суде; этот же путь неизбежен и для педагогики.

Таким образом, в педагогическую психопатологию из

психиатрии поступает фактический материал в виде определенного числа патологических единиц с их характеристикой. По отношению к детскому возрасту сюда входит вторая главная группа детской ненормальности — детские психозы и неврозы, в тех разновидностях, встречающихся в школах и с которыми учителю приходится иметь дело. Передать этот фактический материал, т. е. установить наиболее важную связь между психиатрией и педагогикой, не легко. Прежде всего, необходимо, чтобы он соответствовал современному состоянию психиатрии. Последняя в своем развитии пережила много этапов, и взгляды на душевную патологию сильно менялись и меняются. По господствующему в настоящее время этиологическому направлению в психиатрии, душевных болезней сравнительно немного; известны определенные причины, в результате которых появляется душевная болезнь; обычно каждая причина производит свой собственный психоз; иными словами, для современной психиатрии душевная болезнь — разновидность, данная самой природой. Очень большую трудность представляет выбор патологического материала и приспособление его к нуждам школы. Педагогу тяжелые случаи не встречаются; весь интерес заключается именно в легких случаях, которые всего труднее для понимания.

Таким образом, значение психиатрии для детской психопатологии аналогично значению нормальной психологии: если, не зная нормы, мы не можем понять патологии, то и обратно: не зная патологии, мы полностью не знаем нормы.

Кроме знакомства с фактическим составом патологии, связь между психиатрией и педагогикой устанавливается еще другим путем. Психиатрия имеет в своем распоряжении богатую систему методов, выработанных в течении поколений; эта система, будучи приложена к здоровому человеку, позволяет глубже обыкновенного проникнуть в психику. Примеров в этом отношении много; едва ли можно указать в психиатрии отдел, который не был бы приложим к здоровому ребенку.

Начнем с этиологии. В психиатрии под этим именем разумеется вся совокупность влияний, в результате которой явилось болезненное расстройство; в широком смысле, по отношению к здоровому человеку, здесь изучается обстановка и условия, под влиянием которых и складывается психика вообще. В обычной педагогике, конечно, считаются с этим вопросом, но часто сведения простираются лишь на ближайшие условия, в роде материального положения семьи, интеллигентности родителей, их сословий; не редки и такие случаи, когда учитель, принимая ребенка под свою защиту, решительно ничего о нем не знает, кроме обычных школьных отношений. В психиатрии изучение этиологических влияний проведено в систему; здесь изучаются все условия и влияния до рождения, во время рождения и после рождения; во внимание принимаются, как неизменяемые факторы в виде климата, географиче-

ских и расовых условий, так и изменяемые факторы социального характера. Само собою разумеется, что методическое изучение прошлой жизни ребенка и условий, под влиянием которых он родился и растет, позволяет учителю ближе, чем обычно, подойти к своему питомцу.

Близко к этиологии стоит патогенез. Под этим именем разумеются различные теории о происхождении душевных болезней; такова моральная теория, теперь совершенно оставленная, которая причину душевных болезней видела в «грехе»; гуморальная теория, тоже оставленная, производившая болезни от развития различного рода жидкостей; в настоящее время в существовании общих всеобъясняющих теорий изверились; существуют лишь частные теории, объясняющие то или другое количество фактов; к таковым частным теориям принадлежит пользующаяся большим весом интоксикационная теория, согласно которой душевные болезни зависят от отравления нервной системы внешними или внутренними ядами.

Ближайшим образом относится к педагогике теория вырождения, имеющая за собой много оснований. Сущность вырождения заключается в следующем: вредные причины, действующие на организм, производят душевные болезни не только у отдельного индивидуума; путем повреждения зародыша (чаще) или наследственности (реже) они распространяются на последующие поколения; патологическая передача происходит в различном виде; чаще всего в виде духовной слабости или патологического предрасположения; если вредные влияния действуют продолжительное время и не ослабляются противоположными факторами, деградация идет все глубже и глубже и может повести к полному уничтожению рода. В теории вырождения очень много верного. В настоящее время мы обладаем даже некоторыми законами, касающимися процесса деградации человеческого рода. К таким законам, между прочим, принадлежит закон диссолюции: наблюдая за постепенным распадом психики, можно заметить известную правильность: первыми исчезают высшие функции (сложные, специальные и производные), потом — низшие (простые, общие, автоматические). Впервые на закон диссолюции указал Huylings Sackson; в позднейшее время он играет большую роль в работах Рибо; Греф применял его к социологии. Вот этот то закон и связывает психиатрию с нормальной детской психологией и педагогикой; в законе диссолюции не трудно видеть обратный порядок закона развития.

Наконец, необходимо указать на тот отдел психиатрии, который называется диагностикой и занят распознаванием душевной болезни в целом ее составе или по отдельным частям — симптомам. Психиатрия имеет в своем распоряжении много точных методов для исследования того, что норма и где патология. Здесь, в отделе роспознавания, связь психиатрии с нормальной психологией и с педагогикой очень ясна и

доказывается историей. Достаточно сказать, что многие методы исследования, применяемые экспериментальной психологией, много раньше уже применяла медицина; особенно заметно это в области ощущений, исследование которых имеет кардинальное значение для диагностики нервных и душевных болезней. Для примера можно указать температурные ощущения; для них еще в 1867 году дана норма Нотнагелем, а экспериментальная психология только теперь приступила к их изучению. Другой пример — зрительные ощущения: в глазных болезнях исследование остроты зрения, пространственных зрительных ощущений и фиксации давно уже вошли в учебники. Метод вопросов и ответов очень давно употребляется в психиатрии; первые исследования над памятью были сделаны над слабоумными (Джакобс); метод Гейльброннера первоначально был предложен для душевно-больных и лишь потом введен в экспериментальную психологию. Самый разительный пример — это патология речи.

Наконец, между психиатрией и педагогикой есть еще один пункт соприкосновения, это — их практические задачи: психиатрия имеет целью лечить наступившие заболевания и предупреждать будущие и этим оздоровлять общество, педагогика идет к той же цели оздоровления и усовершенствования общества путем воспитания и обучения. Общая цель требует взаимных услуг. Что касается психиатрии, то она всегда ссылается на педагогику, требуя от последней правильного воспитания вообще и тех детей в особенности, которые подозрительны по своим психическим особенностям. Педагогика до последнего времени мало обращалась к психиатрии; она старалась обойтись своими средствами. До сих пор выдвигается особое понятие о так называемых «детских недостатках», которые, будто бы, понятны с обычной житейской точки зрения и вполне уступают стараниям одного учителя, не нуждаясь в специальной оценке психиатра. Но жизнь заставит серьезнее относиться к психическому здоровью детского населения: среди детей около 3% психически недостаточных.

Методическое значение патологии для педагогики — в громадном опыте, собранном психиатрией; патология расширяет кругозор учителя, сообщая ему много фактов из областей, которые обычно в поле зрения учителя не попадают; психиатрия своими методами утончает знание детской души. Основное значение, конечно, важнее; оно заключается в том, что не зная патологии, мы не знаем нормы; ибо — повторяем — норма не есть понятие, теоретически выводимое, а фактический учет имеющихся в этом отношении данных.

## III

Из всего предыдущего, как нам кажется, достаточно определенно следует, что в педагогической психопатологии практи-

ческие вопросы обучения и воспитания имеют особую постановку. Это относится и к общим задачам воспитания, и к методам обучения, и к вопросам школьной организации.

Начнем с такого важного вопроса, как общие задачи воспитания и обучения.

Обычно школа начинает с чтения, письма и арифметики, т. е. стремится дать ребенку те средства, на которых держится современная культура. Но чтение, письмо и счет — явления условные; можно жить, не умея читать и писать; можно не знать нашей системы счета и все-таки считать; чтение и письмо поздние, даже очень недавние, приобретения человеческой эволюции; неизмеримо раньше человеческая раса приобрела тончайший механизм устной речи, научилась пользоваться пространством и временем, стала отвлекать общие свойства явлений, ставить в причинную зависимость факты и т. д. и т. д. Воспитание этих последних, рано образовавшихся, так называемых основных функций, не менее, а, может быть, даже более важно, чем обучение недавним сравнительно приобретениям человеческой культуры. Обычная школа развивает, конечно, и эти основные функции, но это делается не специально, в виде нарочито поставленной и планомерно выработанной задачи, а мимоходом, в процессе детского развития.

Педагогическая психопатология объектом своим имеет духовно слабых детей, у которых основные функции задержаны в своем развитии. Если у нормальных детей основные функции можно и не подвергать специальному воспитанию в надежде, что они даны самой природой и сами собой подполагаются у каждого человека, то в применении к ненормальным детям такая надежда не оправдывается; здесь приходится позаботиться о формальном развитии функций, чтобы научить пользоваться ассоциациями, суждением, отвлечением и т. д. Иными словами, начальные задачи обучения и воспитания в педагогической психопатологии лежат гораздо глубже, чем в обычной школе. Начальные задачи специального воспитания ближе подходят к так называемому дошкольному воспитанию, т. е. к детским садам. Сходство между детским воспитанием и задачами педагогической психопатологии, конечно, не полное; дошкольное воспитание в различных его организациях, в своем развитии сделало большие успехи, но далеко еще до осуществления идеи — воспитывать и развивать основные функции ребенка.

Педагогическая психопатология к этой задаче имеет самое ближайшее отношение. Здесь больше, чем где бы то ни было, приходится считаться с основными функциями духовного развития. Отправным ее пунктом является развитие нормального ребенка, каждая из основных функций которого начинается с первоначальных задатков, усложняется, переходя из низших стадий в высшие, пока не достигнет самой высшей формы. При патологическом недоразвитии этот нормальный путь развития основных функций задерживается и замедляется. Естественно

является вопрос об искусственной их поддержке; в переводе на педагогический язык, это и есть воспитание основных функций или воспитание, которое начинается с рождения и заключается не в приобретении только школьных знаний, а в умении пользоваться ощущениями, психическим синтезом в виде ассоциации и суждения, в пользовании причинным мышлением в виде индукции, в усвоении речи, в развитии активности, т. е. воли, внимания и в развитии чувства.

С методом обучения педагогическая патология связана крайне тесно; духовно слабые дети с их малоуспешностью и трудностью в педагогическом отношении невольно заставляют искать новых путей и углубляться в старые; отсюда стремление совершенствовать наши методы обучения, чтобы притти на помощь детям, не только способным, которые могут усваивать даже вопреки плохим методам, но и духовно слабым. Знакомясь с историей педагогики, мы часто встречаем эту связь — ведь Песталоцци свою Ивердонскую школу организовал для детей, признанных безнадежными; в семье Гербарта воспитывался, жил и умер слабоумный от рождения Отто Тимер; метод Монтессори был выработан для отсталых детей под руководством Sancti de Sanctis. По отношению к специфичности методов необходимо указать, что, говоря о методах обучения в педагогической патологии, мы не имеем в виду тех особых методов, какие употребляются в обучении слепых или глухонемых; для психически слабых детей чисто специальных методов, которые были бы приложимы только к ним, пока не имеется; в громадном большинстве случаев употребляются те же методы, что и обычно, но только в более утонченном виде и с детальным психологическим обоснованием.

Наибольшее значение в этой работе принадлежит двум великим методам, составляющим характерную принадлежность современного воспитания — наглядному и трудовому; проведенные через опыт педагогической патологии, эти методы получают особое освещение. Кроме труд. и наглядного методов, в педагогической патологии приходится касаться и других вопросов методики; сюда принадлежит и вопрос о формальном развитии психических функций.

Большую роль играет, — или по крайней мере — должна играть, — педагогическая патология в вопросах социального характера, имеющих отношение к общему строительству народного образования.

Никто не станет отрицать, что наша современная школа идет по линии наименьшего сопротивления по отношению к психическим слабостям своих питомцев; она обслуживает, главным образом, лучшие силы молодого поколения. Для средней школы это можно считать общепризнанной истиной: здесь удерживаются наиболее одаренные и наиболее приспособляющиеся; мало одаренные и менее счастливые исчезают и пополняют кадры неудачников. Интересно в этом отношении просле-

дить движение учащихся в какой-либо гимназии за много лет. Оказывается, что из 100 человек, поступивших в 1-й класс среднего учебного заведения, доходят до экзамена зрелости без всяких задержек очень немногие, что-то около 10%, остальные совсем выходят из школы, остаются в том же классе, путешествуют из учреждения в учреждение. Конечно, здесь психическая недостаточность не играет главной роли, но если мы произведем поправку на различные случайные причины, например, болезнь, переезд родителей, изменение материального положения и т. д., то и в таком случае % психически слабых будет очень значителен.

Подобные явления наблюдаются и в начальной школе; может быть, грань между счастливыми и несчастливыми питомцами здесь проводится не столь резко, как в средней школе, но все же проводится, и психически недостаточные дети или совсем не попадают в школы, или, попав сюда, засиживаются в школе, исключаются или берутся из школы родителями.

По отношению к таким детям педагогическая психопатология должна исполнять ту роль, какую на суде исполняет психиатрия по отношению к невменяемым, т. е. определять правоспособность детей к развитию, указывать им путь к образованию.

Первая задача выполняется методическим изучением душевного здоровья учащихся, вторая требует устройства специальных учебных заведений для духовно слабых детей. Все это, конечно, требует подготовки: надо выработать программу для индивидуального исследования; другая программа нужна для массовых исследований в школах; ту и другую программу надо проверить на опыте; опытно надо знакомиться с числом психически-недостаточных детей и формами детской ненормальности в школьных условиях. Специальные школы для дефективных детей с точки зрения их организации, программы, подготовки учительского персонала, набора учеников и т. д. также входят в задачу пед. патологии, как практический ее отдел.

В русских условиях для всех вышеперечисленных задач сделано очень мало. Психически слабыми детьми почти совсем не интересуются; только из ряда вон выходящие случаи, в роде самоубийства в средней школе, заставляют подумать об этом вопросе. Для начальной школы в России было сделано несколько более: во многих городах за последние два десятилетия функционировала специальная, так называемая вспомогательная школа для отсталых детей. Конечно, это слишком небольшая часть того, что нужно было сделать и что сделано, например, нашими соседями в Европе.

**Проф. Гр. Трошин.**

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [331] - 350

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

# Психические реакции, искусственный материал упражнений и народные игры[1])

Мода на искусственных возбудителей психических реакций, т. е. экспериментальное исследование умственной одаренности ребенка, его психического характера и наклонностей, возникшая в психологических лабораториях, а отсюда перешедшая в школу и детский сад, ныне начинает уже проходить. Свои крайние и нестерпимые формы она приняла в англосаксонских странах, где даже экзамены приобрели характер психологических тестов[2]), т. е. психологических реакций и экспериментов, поставленных в форме диагностики умственной одаренности под заранее определенным углом зрения. С течением времени тесты приобрели крайне отвлеченный и искусственный характер: отвлеченный потому, что всякий тест изолирует какое-нибудь отдельное качество, притязая оценить его порознь, и потому, что он оставляет без внимания такой основной для суждения об ученике элемент, как его самопроизвольность, которая всегда находится в функциональной зависимости со всей личностью в целом (недоступной наблюдению при помощи тестов и наблюдаемой лишь при продолжительном сожительстве с учеником); искусственный — в силу странного и произвольного характера средств, употребляемых для оценки отдельных чувств, для определения памяти с различных ее сторон, внимания и т. д., исследуемых при помощи различных аппаратов, приборов и предметов, присутствие которых само по себе действует на учеников запугивающе или отвлекает их от непредвзятых ответов и от интереса к предложенным вопросам и экспериментам.

Италия была почти не затронута психотехникой; напротив того, наши психологи часто протестовали против отвлеченности и искусственности средств психотехнического исследования, по крайней мере в отношении к нормальным детям. О малой надежности результатов психических диагнозов по разным поводам было писано Феррари, Десанктисом, Чиматта. Также и не психологи неоднократно предостерегали против психической диагностики; и если позволительно рядом с основными возражениями, формулированными Кроче

---

[1]) Статья принадлежит перу известного итальянского педагога, проф. Джузеппе Ломбардо-Радиче, главного сотрудника министра проф. Джентиле по проведению реформы итальянской нар. школы (см. книгу 10 «Русск. шк. за рубежом»), ныне редактора журнала «L'Educazione Nazionale» и профессора Высшего педагогического института в Риме. Статья специально написана для «Русской школы»; перевод с рукописи сделан Б. В. Яковенко.

[2]) Сравни статью Н. А. Ганца в книге 12 «Русской школы за рубежом».

и Джентиле против материализирующей психологии, привести также и возражения более мелкие, упомяну о том, что я сам писал в предисловии к книге Александрини: «О самоисследовании»[3]), в статье своей «Об одаренных учениках»[4]), в рецензии на «Точильщика умов» Прецциолини[5]) и в разных заметках, посвященных воспитанию раннего детства[6]).

Теория, преобладающая ныне в Италии, гласит так: умственные тесты и прочие ухищрения психологического диагноза должны принять форму игры или активного труда детей, и тогда только они приобретут ,наконец, диагностическую ценность. Десанктис, трактуя о психологии призвания, пришел к тому заключению, что проблема определения и направления призвания «не может быть втиснута в рамки психофизики и еще того менее в рамки так называемой психотехники, к чему стремятся в Америке»[7]).

Лучший метод состоит в наблюдении ребенка за работой («практической деятельностью, к которой относится всякое проявление детской жизни»). Только труд позволяет произвести индивидуальную оценку. Установление способностей должно «составлять интегральную часть воспитательной программы школы». В наши дни учитель Леоне Чиматти, который зарекомендовал себя также выдающимся психологом, посвятил одну из своих высокоценных работ исследованию самопроизвольной деятельности и игры, как области исследования призвания и профессиональных способностей[8]). В работе этой — экспериментальной в лучшем смысле этого слова и даже более, чем экспериментальной, ибо она опирается не только на исследование широкого фактического материала, но и на понятие личности, как его устанавливает философский идеализм (личности деятельной и творческой), Чиматти пришел к заключению, что исследование психических способностей осуществимо прекраснейшим образом в атмосфере или совершенно самопроизвольных детских игр, или превращенных в игры психологи-

---

[3]) La ricerco di sè e l'aritmetica. См. «L'Educazione Nazionale», май 1925.

[4]) Se convenga formare classi speciali di alunni meglio dotati? Смотри там-же, июнь, 1925 (французский перевод в Bulletin International de la Protection de l'Enfance, Bruxelles, 1925).

[5]) «L'Educazione Nazionale», июнь 1925.

[6]) Fröbel e Montessori nella più recente critica del Montessorismo, см. там-же, сентябрь 1926 (по поводу статьи С. Гессена о Фребеле и Монтессори в «Die Erziehung», 1925, ответ С. Гессена см. в «Die Erziehung», декабрь 1927). Часть статьи, относящаяся к теории игры, перев. на французский язык A. Ferrière. «L'aube de l'école sereine en Italie». Paris. 1927, ed. Cremien. — Прим. ред. Упоминаемая первая статья С. Гессена — см. «Русск. школа за рубежем», книга 1-я, вторая помещена в этой книжке «Русской школы».

[7]) «Rivista di psicologia». Bologna. 1919.

[8]) Там-же, июль—сентябрь 1927, стр. 134—150.

ческих тестов, однако же так, чтобы дети оставались в убеждении, будто они сами выбрали игру.

Работа Чиматти изобилует конкретными примерами, и жаль, что она появилась в журнале, мало читаемом учителями. Чиматти справедливо утверждает, что его игры «могут быть отождествлены со многими из тестов, применяемых в лабораториях, от которых они, однако, отличаются обстановкой, в которой происходят, своей крайней простотой, ибо не требуют никаких сложных аппаратов, а также тем, что носят примерный характер, в силу чего могут всегда быть видоизменены, пополнены, заново изобретены каждым воспитателем». Наконец-то можно вздохнуть свободно!

Еще до Чиматти один наш известный многопутный (но не беспутный!) философ, педагог и литератор, — я имею в виду Джузеппе Прецциолини, — вернувшись из долгого путешествия по Северной Америке, опубликовал ряд ценных томиков, посвященных умственным тестам. В этой серии, названной им «Точильщик умов»[9]), тесты даны не в виде навязываемых извне упражнений, как это обычно для психотехники, но в виде искусно подсказываемых игр. По этому пути использования в форме игры того материала, который выработан психологами в виде умственных тестов, можно и должно следовать... Таковой должна быть итальянская психология детства. Тут много дела. Вперед же, кто моложе!

*

Психологическим тестам с их застывшим, отвлеченным и искусственным характером успешно противопоставлен был, в качестве возбудителя психических реакций, материал сенсориальных упражнений. Типическим образцом последнего является «дидактический материал» Монтессори, этой талантливой наследницы ряда выдающихся исследователей, имевшей, однако, своих предшественников в лице бельгийских братьев милосердия, искусно подобранный материал которых столь напоминает собою ее собственный дидактический материал[10]). Материал сенсориальных упражнений имеет своей целью не только определение степени и качества умственной деятельности детей, но также упражнение и развитие этой деятельности. По сравнению с психологическими приборами, измеряющими степень способности раз-

[9]) «L'Aguzzingegni». Palermo. 1925.

[10]) О бельгийских братьях милосердия см. работу г-жи C. Philippi-Sievartsz-Van-Reesema (по-голландски) в журнале «Zie paedagogische Studien». «Vooloopers van Montessori» (Предшественники Монтессори). Гаага. 1924. — Того же автора см. статью об итальянской педагогике, в частности о моих исследованиях в области воспитания раннего детства в «Zie paed. Studien» 1927, стр. 373 и след. Главная работа г-жи Филиппи переведена на французский язык в журнале «Pour l'Ere Nouvelle» Феррьера, год 1926—27.

личения цветовых, весовых, слуховых и т. п. ощущений, бесспорно гораздо большую ценность имеет набор дощечек одного цвета, окрашенных во все последовательные оттенки этого цвета, или набор дощечек различной последовательно возрастающей тяжести, или набор баночек, наполненных материалом различной плотности, которые при встряхивании порождают шумы последовательно возрастающей интенсивности. Смешивая эти дощечки и баночки, а затем вновь располагая их в порядке возрастающей интенсивности цветового, весового или слухового ощущения, ребенок не только обнаруживает степень остроты своего восприятия, но и упражняет его. Упражнения, вызванные таким материалом, суть настоящие, подлинные тесты, поскольку они возбуждают определенные психические реакции; но кроме того материал этот возбуждает в ребенке и стремление понять себя самого, исправить свои ошибки восприятия и, следовательно, содействует сам дисциплине и развитию ребенка.

Особенность этого нового типа возбудителей психических реакций, изобретенных гентскими и бурнвилльскими братьями милосердия, а равно и тех, которые, вслед за ними, руководствуясь теми же принципами, придумала Монтессори, заключается в том, что при упражнениях с ними ошибки сами собою представляются вниманию ребенка. Если ребенок плохо «расположил» свои кубики или цилиндры по предназначенным им клеткам, то кубик или цилиндр, положенный не в свое углубление в подставке набора, сам скажет о себе: я не на месте, я выше или ниже, меньше или больше того, который сюда нужно вложить. И тогда занятый этим материалом ребенок, услыхав этот как бы голос самих вещей, повторит упражнение сызнова еще и еще раз, пока оно ему не удастся и он не почувствует себя удовлетворенным. Это именно Монтессори и называет внутренней «самодисциплиной» ребенка.

Все это хорошо, но и... плохо! Ибо так называемое воспитание чувств, которое в конце концов есть не что иное, как воспитание способности чувственного различения и оценки (т. е. суждения), остается чрезвычайно связанным, суженным, обедненным такого рода механическим материалом. Ведь последний допускает каждый раз лишь какое-нибудь одно упражнение, ставя чисто отвлеченную задачу вроде описанной задачи «расположения» в ряд отдельных чувственных качеств. Цилиндры, которые должны быть вложены каждый в свою клетку, отличаются друг от друга или высотою, или диаметром, или той и другим сразу; дощечки, во всем остальном одинаковые, различаются между собою только цветом, а каждый набор их — степенью интенсивности того же самого цвета; кирпичики-развески, совершенно одинаковые на взгляд, различны только при взвешивании; плоские клетки для распознавания геометрической формы устроены так, что помещаемые в них вкладки раз-

личаются между собою лишь каким-нибудь одним геометрическим элементом (например, набор четырехугольных вкладок различной ширины). Так же и известные колокольчики (все равно с молоточком или с язычками) отличаются друг от друга только своим звуком, будучи во всем остальном совершенно тождественными и т. д. Следуя далее в этом направлении, Монтессори приходит к изолированию одного чувства от других, вводя, например, как это делали уже гентские братья милосердия, упражнения с завязанными глазами с целью выделения осязания[11]) и упражнения в абсолютном молчании с тем, чтобы на «фоне молчания» выделялся даже шопот из соседней комнаты; сюда же относятся упражнения в хождении по линии, имеющие целью своей вызвать оценку собственных движений при ходьбе через изолирование тех из них, которые требуются поставленным заданием. Таким путем несомненно достигается некоторая утонченность внешних чувств (которая на самом деле, впрочем, есть не столько свойство самих чувств, сколько изощренность различающего внимания, могущая даже, как то показывают опыты со слепыми, быть различной при равной чувственной интенсивности); однако, при этом остается совершенно бездейственной инициатива ребенка — в силу механического и однообразного, заранее предопределенного характера упражнений.

Было бы нелепо утверждать бесполезность подобных упражнений способности различения; польза их для воспитания в ребенке душевного самообладания и для первоначального образования личности несомненна, поскольку они освобождают растущую личность ребенка от тормозящих ее активность механизмов. Ведь все человеческое развитие есть не что иное, как освобождение от механизмов, и психофизический детерминизм, если он вообще имеет смысл, есть лишь тень, необходимо сопутствующая свету, пассивность, существующая для того только, чтобы быть побеждаемой активностью, механизм, воздвигаемый перед человеческой душой для того, чтобы каждый раз быть преодолеваемым ею!

Отсюда однако далеко до распространенной веры в механическую силу раз навсегда канонизированных, чуть ли не сакраментальных типов сенсориальных упражнений. Это то же суеверие. Тот, кто имеет хоть немного здравого смысла, должен, напротив, стараться, насколько возможно, обогащать и разнообразить упражнения в различении, либо увеличивая материал упражнений и придавая им характер игры, либо использовывая детский интерес к коллекционированию и употребляя в качестве материала упражнений ту всякую всячину,

[11]) В отличие от Монтессори, «гентские братья» пользовались ширмами. В руки, которые дети продевают сквозь отверстия в ширмах, товарищи их дают им различные вещи. Дети узнают вещи посредством ощупывания. Ошибки отмечаются самими детьми. Упражнение, таким образом, превращается в своего рода игру в прятки с вещами.

которая наполняет обыкновенно детские карманы («непатентованные драгоценности», как я их назвал однажды).

Другими словами, тот, кто чужд психотехническому суеверию, действует или так, как гентские братья милосердия, или так, как сестры Агацци. И те и другие, действуя различно (так как гентским братьям приходилось воспитывать отсталых и ненормальных мальчиков, а сестры Агацци работали в детском саду), создали до Монтессори замечательное разнообразие упражнений-игр, по сравнению с которым «монтессоризм» был настоящим и подлинным регрессом, несмотря на всю свою изобретательность[12]). В действительности всякая не слишком умалённая в своих проявлениях жизнь является уже сама по себе, в виду представляемых ею бесчисленных поводов для упражнения чувства, видоизменяющегося и направляемого всякий раз различным и непредвиденным образом, величайшей школой способности различения; поэтому наиболее пригодные упражнения это те, которые наиболее приближаются к великому разнообразию упражнений, выдвигаемых самой жизнью для самопроизвольной человеческой деятельности[13]).

Наиболее пригодные упражнения или тесты — это те, которые изобретены для себя самими детьми, или же те, которые для них изобретены матерями, ибо это жизненные упражнения, игры. И среди игр, этих наиболее действительных возбудителей психических реакций, наиболее пригодными являются народные игры, т. е. те, которые имеют за собою опыт многовекового употребления. Большая заслуга Чиматти в том, что он, вслед за Хирном[14]), принял во внимание фольклор детских игр.

*

И здесь, как это ни парадоксально, я противопоставлю Монтессори — Монтессори. В самом деле, ее «дидактический материал» есть, в сущности, нарушение принципа свободы и прекрасного, ею же превознесенного, принципа самовоспитания не только на словах, но и на деле проводимого ею, поскольку

---

[12]) Программы Джентиле поступили правильно, допустив в первых классах начальной школы употребление отдельных приемов Монтессори, а не всей их системы. Впрочем те же программы приводят в качестве образца также и методы школ «Монтеска» и «Ринновата», — обеих школ, в которых основным типом детского труда являются отнюдь не механические упражнения. — О недостатках монтессориевского материализма срв. ныне прекрасную работу E. Codignola в «Pro Infantia», Brescia, ноябрь 1927.

[13]) Срв. Colozza. «Esiste l'educazione dei sensi?» Questioni pedagogiche. Рим. 1909..

[14]) Jrjö Hirn — финский писатель, издавший на шведском языке весьма примечательную книгу о детских играх, переведенную и на французский язык: «Les jeux d'enfants», Librairie Stock, Dalamain et Boutelleau Editeurs. Paris. 1926. (7 rue du Vieux Colombier. Ц. 12 фр.).

она использовывает те упражнения практической жизни, которые выработаны были сестрами Агацци и мисс Лэттер[15]) в качестве основного момента их метода. Вот что сама Монтессори говорит против Монтессори: «Должно развивать творческие силы. Мы не должны произвольным образом подставлять себя на место той божественной работы, которая совершается во всяком живом существе. Действительно, в воспитательном деле мы можем быть только сотрудниками творения; и поэтому мы не вправе принуждать ребенка к определенным реакциям, но должны создавать средства, наиболее способные помочь ребенку в его самопроизвольном труде».

В таком случае будем же употреблять в качестве возбудителя реакций самую самопроизвольную из всех деятельностей, не измышляя никаких патентованных или непатентованных механических занятий, т. е. народную игру. В народной игре обнаруживается подлинная самопроизвольная и творческая сила ребенка, не изолированного, а находящегося в жизненном общении с матерью или со сверстниками. «Сотрудниками творения», употребляя высокий стиль Монтессори, мы являемся и... без механизма «дидактического материала» и даже в большей степени без него, чем с ним. И прежде всего — что прекрасно поняли сестры Агацци — тогда, когда пользуемся словом и пением, как это имеет место в самопроизвольном воспитании народа.

Песталоцци, будучи предтечей также и в этом отношении, ставил в образец воспитательницам крестьянку из Аппенцеля, в виду богатой ее изобретательности, укорененной в народной традиции. Слово, пение, игра, игрушка — вот, употребляя опять высокий стиль Монтессори — подлинная «четырехконная колесница» первоначального воспитания; и это так от начала веков. Детей, дорогие читатели, нельзя объезжать, как беговых коней! Словом и той живой музыкой, какою является пение, воспитывает мать из народа. При помощи этих средств, которыми именно пренебрегает нелепый модернизм, мать открывает себя ребенку и делает так, что и он начинает проявлять себя. Через слово и пение она соучаствует его поискам, его чувству, его зарождающейся деятельности рассудка, полету его фантазии, его потребности в шуме и смехе, ибо именно в слове и пении в особенности находит свое осуществление совместная жизнь. Вместе с матерью, этой первой подругой игр каждого ребенка, начинаются и игры — упражнения в «самопознании и самообладании» (частями тела, мускулами, движением и хождением и т. д.).

Возбудителями психических реакций игры матери (кото-

[15]) Miss Latter — английская последовательница Фребеля, оказавшая своей идеей ребенка-естествоиспытателя сильное влияние на основательницу Монтески бар. Алису Франкетти, а через нее — на Монтессори. Прим. ред.

рые, будучи употребляемы нарочито и преждевременно, могут стать искусственными) являются не как таковые, а как моменты того сопереживания с матерью, или того созвучия, которые ими вызываются. Воспитатель является в своих отношениях к ребенку динамическим реактивом, который вскрывает наклонности ребенка, утончает и укрепляет его способность различения, его внимание, его речь.

Психическими реактивами, не уступающими по значению матери (или воспитательнице), являются также и сверстники в игре; и игра с ними есть возбудитель реакции, тест, упражнение в развитии, но тест, оживленный бодрящим элементом ожидаемого успеха, а также наблюдения и оценки успехов и усилий товарища. В играх со сверстниками действует во всю живое различающее внимание, которое для целей воспитания чувств, подсказавших, увы, столько ....механических приборов, в тысячу раз ценнее всех этих приборов.

Возьмем, например, игру в плитки[16]), которая может стать классическим примером активного воспитания чувств. Сначала: выбор плиток, заключающий в себе суждение о форме, о равномерном распределении веса, о правильности очертаний (для того, чтобы плитки не могли застрять); затем метание, т. е. суждение о расстоянии от «главной плитки»[17]), о направлении по отношению к метальщику, о взаимном расстоянии между уже брошенными плитками, чтобы приблизиться к «главной плитке» ближе них. Здесь и сравнение в сомнительном случае для того, чтобы установить, которая из плиток ближе к цели, а именно: измерение глазами, с различных перспективных точек, проверка шагом измерения, сделанного на глаз, проверка при помощи соломинки, обсуждение точности произведенного измерения (держался ли измеритель прямой линии или нет?); наконец, выбор «партнера» и, следовательно, оценка его ловкости в метании, не говоря уже о других элементах упражнения, каковы: обозначение предметов, нумерация по расстоянию, заполнение выигранных очков, самоисправление через припоминание прежних ошибок, исследование почвы, чтобы выбрать более удобное место для метания «главной плитки»; различие в метании: сверху или пригибаясь; вращательное движение, которое надлежит придать плитке, правильный наклон плитки, когда нужно «срезать», т. е. подбить ударом плитку противника и т. д. Не говорю уже о привходящем упражнении чувств, заключающемся в обуздании своего дурного нетерпения, в соперничестве и его противоположности — сотрудничестве, в определении темперамента товарищей, симпатии или раздражении, которое вызывает их образ действий.

---

[16]) Piastrelle — округленные плоские камешки.

[17]) «Mastro» — так назыв. в этой игре тот камень, который служит мерилом приближения плиток, бросаемых отдельными участниками игры.

Во время игры в плитки неизмеримо больше, чем в замороженной обстановке детской лаборатории, созданной механически подобранным материалом, упражняются: мышечное чувство в каждой своей форме, чувство зрительное (форма, расстояние, исправление оптической иллюзии) и т. д. И все это происходит на открытом воздухе, при всесторонней гимнастике мышц и дыхания, при общении с другими детьми и, если присутствует воспитательница, то и при бдительном надсмотре над своим чувством, вследствие чего дети научаются быть вежливыми, любезными. Одним словом, круг этого радостного занятия как бы раскрывает детям некий многосторонний опыт самопознания. Какое из монтессориевских упражнений представляет подобные преимущества?

Самопроверка — вот то магическое слово, которое очаровывает дам, влюбленных в снобизм искусственных возбудителей психических реакций, ибо они не знают жизни детей из народа. Но поскольку речь идет о самопроверке ошибок в собственных движениях и в собственных сенсориальных суждениях, то такими самопроверками столь же богата, если не более, хотя бы игра в бросание камешков по поверхности воды так, чтобы они отскакивали от нее, игра в кегли, в шары, в кубарь, в попадание в цель, в орешки, в ямку, в камешки, и любая другая игра, описываемая фольклором.

Возбудители психических реакций (что за словища для обозначения того, что само собою достигается в народной детской игре во всем свете, с радостью!) необходимы для отсталых или ненормальных детей и полезны для маленьких детей дошкольного возраста (если только они разнообразны и используются в виде игры); но если они суть единственный материал детских занятий, то в результате получаются тепличные дети. Прикрепляя воспитание чувств и сенсориального различения к искусственно подобранному материалу упражнений, мы делаем то, против чего как раз так красноречиво хотела бы восставать Монтессори: «мы принуждаем ребенка следовать нашим реактивам», хотя бы это были реактивы, уже отделившиеся от нас, обезличившиеся и объективировавшиеся в виде набора орудий сенсориальных упражнений. Таким путем мы ограничиваем для ребенка мир даже и постольку, поскольку дело идет о воспитании внешних чувств.

Народная игра возникла помимо всяких педагогических идей, и все же она является самой педагогической из всех. В равной степени и народная игрушка, о которой можно повторить все то, что было сказано об игре. Тащить за собою на шнурке колясочку, приводить в движение марионетку, одевать куклу, — каких еще более действенных средств надо вам для самопроверки внешних чувств?

Рассмотрим несколько ближе некоторые из народных игр и попытаемся вскрыть интерес, представляемый каждою из них в качестве самопроизвольного, самовоспитательного (с самопроверкою) упражнения. Начнем хотя бы с тех игр, в которые с благословения св. Филиппа Нери[18]) играли дети в том чудесном учреждении, каким была его «школа на воздухе» или «школа рекреации», устроенная им из христианской любви к ближнему. Или вы думаете, что занимаясь внутренним «благоустроением» обездоленных детей римской улицы, которых св. Филипп Нери собирал в свою школу и на общем нравственно-религиозном фоне организованного им общения развлекал и одновременно воспитывал игрой, он пользовался каким-нибудь специальным «материалом упражнений», отличным от тех игр, в которые он сам играл ребенком? Или вы думаете, что Дону Боско[19]), этому искуснику в области развлечения и детского труда, не удавалось достигать совершенных результатов в деле воспитания внешних чувств, свободной легкости и непринужденности движений, ловкости и веселия, хотя он и пользовался старыми играми, которым его выучила или в которые ему позволяла играть еще его «мама» (коей вообще принадлежит столь важная роль в образовании того, что можно назвать «боскинским духом»)?

Наилучшие детские упражнения — это те, которые освящены веками, те, на которых воспитались Лучия и кардинал Федерико, и пономарь церковки какого-нибудь альпийского замка, и сам папа, и любой крестьянин, и Данте Алигьери, и любой примитивный механик, и Александр Вольта. Это — игры и упражнения самих детей, не игры и упражнения для детей. Мы можем также придумывать их для детей, но лишь при том условии, чтобы они походили на игры самих детей. Бесспорно, наше воспитательное вмешательство все же неотвратимо; но в какой форме? Думаю, что только в форме «очистки» фольклора игр, т. е. устранения игр задорных и грубых или нездоровых или слишком возбуждающих соперничество, а также путем наблюдения за ними и организации их, как того хотел Дон Боско и как, следуя его образцу, этого хотят программы Джентиле 1923 года.

*

Обратимся теперь к нашему скромному, неполному, но характерному перечню игр; присмотримся к так называемому

---

[18]) Св. Филипп Нери — католич. священник (1515—95), основавший в Риме духовные собрания, на которых, после чтения св. Писания, пелись св. песни и исполнялись музыкальные пьесы. В 1622 г. был канонизирован.

[19]) Giovanni Bosco — основатель религиозного ордена салезианов. В ораториях и коллегиях ордена большое место отводится играм, в особенности итальянским народным играм.

воспитанию мускульного чувства, и мы увидим, сколь незначительны оказываются результаты упражнений с искусственно подобранным материалом по сравнению с теми, которых достигает любой оборвыш во время своих игр с товарищами или со своими самодельными игрушками.

Прежде всего остановимся на играх, требующих и вырабатывающих тонкую способность различать мускульные ощущения и развивающих специальные способности движения и координации различных движений.

Свободные движения различных мускулов и координация различных движений:

1) Игра в расслабленную (в Сицилии), вялую (в Неаполе) или мертвую (понемногу повсюду) руку. Дитя, с которым играет мать, должно ослабить напряжение мускулов и оставить свою руку болтаться, как будто бы она была больная, в то время, как мать напевает следующие стишки:

Расслабленная рука, расслабленная рука,
Нет ничего, что тебя подкрепило бы!
Мертвая, мертвая, мертвая,
Раз, два, три! Вот она и живая!

Произнося последний стих, ожидаемый маленьким с некоторым беспокойством, мать толкает мнимо больную ручку или себе в лицо или в лицо самого ребенка. И при неожиданном и легком ударе, производимом по лицу его же собственной рукой, дитя весело смеется[20]).

2) Игра в веревочку. Это — игра, при которой дети забавляются куском завязанной с обоих концов бичевки. Натянутая между руками бичевка движением различных пальцев переплетается с помощью товарища так, что образует фигуры или схемы фигур, которые варьируют в зависимости от различного способа брать бичевку из рук товарища и от различного движения пальцев в это время. Получаемые таким образом фигуры носят названия колыбели, подсвечника, креста, решетки, пилы и т. д. Эта игра, помимо интереса, представляемого ловкими и точно соразмеренными движениями, интересна также благодаря ожиданию появления тех фигур, которые постепенно образуются.

Все последующие игры, вплоть до седьмого пункта, представляют собою то же самое упражнение в свободном движении различных мышц и т. д., но на этом общем фоне они представляют интерес и в других отношениях, почему они и заслуживают быть отмеченными особо.

Одновременность собственных движений с движениями других:

3) Упражнения в быстроте мускульной памяти даются в очень большой степени в некоторых играх, состоящих в движении рук, быстро со-

---

[20]) Срв. Pitre: «Giuochi fanciulleschi siciliani» Palermo. 1883, стр. 47.

гласуемом с движением рук товарища. Это игры в ладошки или «хлопки», как они называются в Тоскане. Интерес возрастает с ритмом движений или ускорением его. Ошибка является поводом для веселого «покаяния». Темп упражнения, служащий предметом предварительного соглашения играющих, отличается чрезвычайным разнообразием.

Соразмерение мышечного усилия с тяжестью или величиною тех предметов, которые надлежит переместить во время игры, или с расстоянием, на которое их нужно сдвинуть:

4) Игрой «в тросточки» называется в Сицилии игра с тонкими палочками из камыша или из дерева. Искусство состоит в том, чтобы, приподнимая легким движением палочки других участников, выводить их из отмеченных границ. Питрэ ссылается на описание одной такой тосканской игры в «Мальмантиле» Липпи[21]).

5) Игры в орешки. Их имеется целая серия. Задача состоит в том, чтобы, дав орешку щелчок указательным или большим пальцем, заставить его коснуться другого орешка (или же свалиться в ямку, не коснувшись других во время движения, или удариться в заграждение и отскочить и т. д.). Для этого необходимо соразмерить удар, чтобы орешек не перелетел через цель, или не ударился в другой орешек, не являющийся целью, или не задел более одного орешка. Эта игра весьма разнообразна и перемежается с другими двигательными упражнениями, из которых типично для всех основных пропускание пальца между орешком, который бросают, и тем, в который хотят попасть, не касаясь при этом ни того, ни другого, что представляет трудность в том случае, когда орешки находятся близко один от другого. Существует искусство бросания орешков целой группой, начиная игру так, чтобы они не рассыпались далеко, но и не падали слишком тесно. Естественно, что играющие упражняются при этом также в оценке расстояния и направления, которое надлежит придать орешкам, отбрасываемым щелчками. Действительно, это своего рода стрельба в цель, затрудненная случайными особенностями почвы, так как даже ничтожнейшие препятствия могут заставить отклониться маленький снаряд. Эти игры с орешками в употреблении повсюду в Италии. Питрэ описывает разные такие игры, носящие в разных областях Италии самые различные названия.

Координация движения обеих рук и ловкость в бросании и ловлении, при максимальном напряжении также и зрительного внимания.

6) Игры с мячиком, которые повсеместно в ходу.

7) Игры с пятью камешками. Одной рукой камешки берутся с земли (по одному, по два, сначала три, а потом один) и кладутся быстро в другую руку, чтобы освободить первую, которая должна поймать пятый камешек, подброшенный вверх. В то время, как подброшенный камешек

---

[21]) Лоренцо Липпи (1606—1604) — знаменитый итал. художник, написал также известную юморист. поэму Malmantile Racquistato.

летит вверх, вся операция должна быть выполнена в точности, не касаясь других камешков, помимо намеченных. Если рука не схватывает того, что должно, или схватывает меньше должного, если она пропускает подходящий момент и подброшенный вверх камешек попадет прежде, чем выполнена вся операция, играющий проигрывает. Я не буду задерживаться на описании великого разнообразия комбинаций, придуманных для этой очень старой игры в камешки, упоминаемой еще Варроном и Светонием, практиковавшейся еще древними греками под именем «pentàlida» и распространенной во всех южных странах. Она требует тонкости в схватывании, точности движения отдельных пальцев, одновременного действия обеих рук, расчета времени. В Тоскане она называется игрой в «схватывание» (ripiglino). В некоторых местах игра состоит в том, что ловят камешки, кроме ладони, также оборотной стороной руки; заставляют упасть все схваченные камешки, кроме одного. В других местах рука, бросающая камешек, должна щелчками толкать камешки по направлению к другой руке, которая упирается в землю, образуя мост, и заставляет камешки проходить под аркой, не задевая других камешков во время движения.

Дети способны проводить часы за часами в этих упражнениях мышечной и зрительной ловкости, делая все новые и новые пробы и опыты для того, чтобы достигнуть превосходства.

Упражнения в равновесии:

8) Всем известные качели.

9) Прыгание на одной ноге, при чем выполняется целая программа точно определенных движений, а нога толкает камешек на определенные расстояния, начерченные на земле. Эта игра, распространенная во всем мире, имеет на юге особенно много вариаций, описанных Питрэ, каждая из которых полна интереса.

10) Хождение по линии. (Скорее народная, чем монтессориевская игра. Иногда роль линии играет стенка или рельса!).

Подражательная память:

11) У самых маленьких — езда верхом на палке, подражая движениям лошади.

12) Народные песни и хороводы, сопровождающиеся подражательными движениями. «Мужик, сажающий бобы» и т. д. в Сицилии, «Красивая баба» в венецианской области, «Деревенская девушка» в Тоскане.

13) Известнейшая игра в зеркало.

Игры в воздержание от движения:

14) Игра в воздержание от смеха, которая имеет много местных разновидностей; игра в «кто засмеется первый».

15) Игра в спокойное перенесение щекотки, толчков и т. п., сопровождаемых словами, способными заставить нарушить зарок. (В Сицилии — игра в «святого папу»).

Движения, направленные к тому, чтобы оказывать содействие или противодействие противоположным силам, умело определяя их:

16) Координация движений при пускании воздушного змея. Как велико значение воздушного змея (в Сицилии — «комета») не только,

как упражнения в движении и двигательной самопроверке, но и как игры, действующей на чувство ребенка, можно убедиться из вышеупомянутой книги Хирна.

Возбуждение специальных движений и приведение в движение предметов игры:

17) Игра в обруч.

18) Волчек. (См. описание различных игр в волчек у Питрэ и психологию и историю их у Хирна).

19) Кубарь (чрезвычайно распространен в средней Италии).

20) Бумажная мельничка.

21) Волчечек, приводимый в движение пальцами.

Установка предметов один над другим:

22) Маленький бумажный замок и постройка из деревянных дощечек.

Почти все игры относятся к области зрительного восприятия, но некоторые из них живее других затрагивают зрительную память, вызывая оценку наблюдаемых вещей; особые народные детские игры упражняют слуховое различение.

Узнавание предметов по шуму:

23) Quantum latet? Лаволио[22]) возводит к древним римлянам игру в угадывание по звуку, сколько орешков находится в трясущих их руках. Играющий при этом приговаривает: «si voleris? quid tenet? quantum latet? — ставшее по сицилийски: «Sivaleri? Chiamnteni? Quantulanzi?» (Хочешь? Что в руке? Сколько спрятано?). В венецианской области эта игра называется «Ставь-ка, ей» по припеву:

Ставь-ка, ставь-ка, ей,
Сколько лет твоему быку?
Сколько их хочешь ты?

**Проф. Джузеппе Ломбардо-Радиче.**

[22]) Об этом заслуженном фольклористе (L'Avolio) см. работу C. Sgroi'я в «Annuario dell'Istituto magistrale di Noto».

# Фребель и Монтессори[1])

Моя работа «Фребель и Монтессори», впервые опубликованная мною в № 1 «Русской школы за рубежом», а затем и по-немецки в журнале «Die Erziehung» (I. 65—99), вызвала целый ряд откликов, как со стороны приверженцев Монтессори, так и со стороны представителей ново-фребелизма. Откликнулся на нее и известный итальянский педагог Дж. Ломбардо-Радиче, автор нескольких замечательных исследований по психологии и педагогике раннего детства. Это дает мне смелость занять внимание членов съезда вновь той же темой, тем более, что за последнее время литература вопроса обогатилась очень интересными новыми работами, как теоретического, так и опытного характера; среди них новым (третьим) изданием известного труда Монтессори «Дом ребенка», во многих отношениях чрезвычайно знаменательным. Я и постараюсь в своем докладе дать обзор этой новой литературы вопроса, мало доступной сейчас русскому читателю. Вопрос этот до сих пор — основной вопрос теории дошкольного воспитания. Наше отношение к Фребелю и Монтессори по необходимости определяется той теорией детской игры и ее организации, которую мы явно или скрыто принимаем. Более совершенное, чем это мне удалось в первой моей работе, формулирование существа детской игры и составляет собственную задачу моего доклада.

## 1

Существо предложенной мною теории игры может быть вкратце выражено в следующих положениях[2]):

1. Игра есть аномная деятельность человека и, как таковая, она: а) не преследует цели, определенно выделенной уже из самого процесса деятельности и б) протекает в стихии воображения, т. е. удовлетворяется простым представлением замысла в образе, не требуя осуществления его в действительности. В противоположность игре работа есть деятельность, в которой цель уже определенно выделилась из самого процесса деятельности, и, в зависимости от того, поставлена ли эта цель работающему извне другими или свободно поставлена им себе самим, работа носит гетерономный («урок») или автономный («творчество») характер.

2. Правильная организация детской игры заключается в пронизании ее будущей работой, но так, чтобы она, устремлен-

---

[1]) Доклад, прочитанный на Первом съезде по дошкольному воспитанию заграницей 7 июля 1927 года.

[2]) Подробное обоснование смотри в моих «Основах педагогики», Берлин, 1923, гл. 3; статья в № 1 «Русск. школы за руб.» представляет собою сокращенный вариант этой главы.

ная к работе, как к высшему началу, просвеченная ею, оставалась всё же игрой. Переход от игры к работе заключается: а) в постепенном выделении из процесса деятельности ее цели, кристаллизации этой цели, отдалении и усложнении ее по мере развития личности ребенка, б) в постепенном уплотнении образа фантазии до реальности, т. е. переходе от символического изображения значения (вырезанное из бумаги платье куклы) к реальному воплощению его в действительности (шитье всамделишного платья кукле).

3. Это философское определение игры касается формальных свойств игры, ее качества, или стиля (к а к играть?), безотносительно к содержанию, которое может быть чрезвычайно различным (мяч, песня, басня, кубики, рисование, танцы и т. д.). Вопрос о содержании (ч е м играть?) игры разрешается психологической теорией игры, согласно которой игра есть деятельность, имеющая своей бессознательной целью упражнение и подготовку телесных органов и душевных сил ребенка к будущей работе взрослой психо-физической особи.

4. Таким образом, всякая игра должна сочетать в одно: материал, полезный для роста и упражнения психо-физиологического организма, и форму, качество, способ, которым этот материал используется в игре в направлении перерождения ее в работу. Постольку игра есть равновесие двух моментов: бесцельности и просвечивающий в ней и кристаллизующейся из нее цели, воображения и реализации цели в действительности. Двойственность обоих этих диалектически противоречащих друг другу моментов не может быть разрешена никаким понятием. Равновесие их остается по необходимости неустойчивым и должно быть всякий раз сызнова достигаемо напряжением воли. Задача руководительницы—всякий раз по новому сочетать в одно эти противоположные моменты, сохраняя их взаимное равновесие. Задача эта требует от руководительницы непрерывной бдительности воли.

5. Этим определяются два возможных типа вырождения игры: а) в случае, если игра оторвется совершенно от работы (моменты цели и реализации будут совсем вытеснены моментами бесцельности и воображения), игра вырождается в забаву. Эта опасность характеризует систему Фребеля. Недостатки ее, проистекающие от абстрактного идеализма мышления Фребеля, заключаются: в пренебрежении психо-физиологической стороной игры и в чрезмерном символизме, отрывающем детский сад от школы; б) в случае, если игра преждевременно превратится в работу (моменты цели и реализации поглотят моменты бесцельности и воображения), игра вырождается в механическое занятие. Эта опасность характеризует систему Монтессори, ограниченность которой обусловливается натурализмом ее мышления, приводящим к совершенному игнорированию философской проблематики игры. Последнее выражается главным образом в атомистическом рядоположении отдель-

ных внешних чувств ребенка и отдельных детей детского дома по образцу чисто механической суммы и в сенсуалистическом интеллектуализме, в силу которого «дом ребенка» вырождается в «комнату умственного труда».

## 2

Приступая к обзору направленной против моих положений критики, мне прежде всего хотелось бы подчеркнуть, что лежащая в основе их теория игры (первые четыре положения) осталась в сущности критикой незатронутой. Единственное возражение, высказанное против предложенного мною определения игры, принадлежит Д. Ломбардо-Радиче[3]). Его «не удовлетворяет» это кантианское определение игры, как деятельности, не преследующей никакой вне ее лежащей цели, так что работа живет в будущем, игра же в настоящем». Согласно Л.-Р., всякая подлинная работа («творческая работа, каковой является всякий подлинный человеческий труд») также имеет свою цель не вне ее, а в себе самой, как и игра. «Различие поэтому не может заключаться во внеположности или внутриположности цели: цель всегда лежит внутри, как в труде, так и в игре. Различие может быть только количественным, в степени, а не качественным. Оно заключается в большей или меньшей степени самосознания, в большем или меньшем чувстве единства и органичности наших актов». Поэтому и «воспитание не может быть ничем иным, как возрастанием самосознания в активности, т. е. переходом от низшей степени сознания к высшей, начиная от той минимальной степени сознания, которая есть игра». «Настоящей антитезой к творческой работе (начальная ступень которой дана в игре) является принудительная работа (il lavoro necessitato), т. е. та, которая, не будучи избрана самим работающим, а будучи поставлена ему извне, остается подчиненной чуждым нам целям и чужой воле». Но такая работа и не имеет никакой педагогической ценности: это есть работа «sensu deteriori», работа в низшем смысле, наличность ее свидетельствует о педагогическом неблагополучии.

Я с тем большей готовностью могу присоединиться ко всем этим тонким замечаниям Ломбардо-Радиче, что ни в коей мере и не защищал критикуемого им «кантианского» определения игры. Я определял игру не как автономную деятельность (т. е. преследующую внутри ее самой лежащую цель), а как аномную активность (т. е. такую, в которой цель вообще еще не выделилась из самого процесса деятельности). Конечно, такая чисто аномная деятельность есть, как я это сам старался показать,

---

[3]) Prof. G. Lombardo-Radice: La riforma didattica. Fröbel e Montessori nella piu recente critica del Montessorismo («L'Educazione Nazionale», 1926, 8).

предельное понятие. В действительности во всякой игре имеется уже некоторый минимум целеположности, также как и некоторый минимум реализации значения (замысла), и именно это обстоятельство делает возможной организацию игры в направлении *постепенного* перехода ее в работу. И все же игра *вместе с тем* не только по степени, количественно, но и качественно отличается от работы. Игра должна быть, как таковая, отвергнута, преодолена, она должна воспринять в себя момент отрицания, чтобы суметь возвыситься до творческого труда. Тонкий и глубокомысленный теоретик «ясной школы» (scuola serena), к сожалению, недостаточно оценивает этого «темного» момента антиномичности, этой своеобразной диалектики, которая развертывается внутри игры. Кажется, что Ломбардо-Радиче впадает в данном случае в натуралистический оптимизм, столь несвойственный его собственному гораздо более трагическому мировоззрению. Чтобы от аномной игры подняться до творческого труда, необходимо внутренне пережить тяжкую суровость гетерономной урочной работы. Для того, чтобы обрести органическое единство и присущую личности самобытность (наличие чего только и возвышает, по прекрасному определению самого Л.-Р., работу до труда), ребенок неизбежно должен пройти через окружение чужих целей, культурного предания, извне поставленной урочной работы. Автор прекрасной «Athena Fanciulla»[4]) сам ведь прекрасно знает, какое громадное значение именно для воспитания личности имеет «суровое (vigorosa) ограничение детской самопроизвольности, если оно не пользуется никакими искусственными средствами». Игра отнюдь не ведет непосредственно к творчеству, как это полагает оптимистическо-натуралистическое воззрение. Между игрой и творчеством необходимо воздвигается, как особая переходная ступень деятельности, *урок*, который, впрочем, тоже отнюдь не есть то, что Л.-Р. называет «принудительной работой в низшем смысле». Урок вырождается в чисто механическую работу лишь тогда, когда, за утратой в нем всякого другого момента, в нем исчезает присущая диалектической двойственности напряженность. Ибо подобно тому, как игра остается живой и сохраняется от вырождения тогда, когда она вместе с тем есть не-игра, т. е. пока она стоит в отношении антиномической напряженности к просвечивающему ее моменту работы, точно так же дело обстоит и с уроком: на низшей ступени, где урок непосредственно выростает из правильно организованной игры, он еще в течение долгого времени должен оставаться связанным с игрой, как бы освежаться ею, на высшей же ступени, когда аномия игры уже окончательно преодолена серьезностью труда, урок должен быть просвечен опять уже новым моментом, началом творче-

---

4) Athena Fanciulla, 2 ed., 1926, Firence. Стр. 54. Об этой замечательной книге см. мою рецензию в этом № «Русск. Школы за руб.».

ской работы, к которой он должен постепенно подводить ученика. Творчество должно так же пронизывать урок, как урок должен был просвечивать игру. Постольку бесспорно есть своя правда в утверждении, что игра постепенно переходит в творческий труд. Но одновременно столь же истинно также и то, что переход этот может совершиться лишь через посредство гетерономной урочной работы, отделяющей уже качественно игру от творчества. Если урок остается в отношении диалектической напряженности к игре или к творческому труду, то он живет. Тогда он не только целителен, но и педагогически незаменим. Он вырождается в механическую работу лишь тогда, когда момент игры в нем уже утрачен, а внутреннее отношение к высшему началу творчества еще не установлено. Как предотвратить этот губительный отрыв урока от творческой работы, — показать это выходит за пределы моего доклада[5]). Это дело теории школьной работы, которая должна в подробностях проследить действующую в уроке диалектику. Здесь же я хотел только резче, чем мне удалось это сделать в первой своей работе, подчеркнуть диалектическое существо игры, тот момент в ней, которым она качественно отличается от творческого труда.

3

Впрочем, Ломбардо-Радиче как раз согласен с моими конкретными положениями, в частности с моей оценкой Фребеля — и что мне особенно ценно было узнать от бывшего члена президиума итальянского общества содействия методу Монтессори — с моей оценкой Монтессори. Между тем именно эти мои конкретные положения вызвали как раз наиболее оживленную критику. Со стороны последователей Фребеля г-жа Елена Клостерман, известная деятельница немецкого фребелевского движения, выставила против моей характеристики Фребеля следующее возражение[6]). Фребель, утверждает она, вполне ясно уже понял игру, как упражнение для будущей урочной работы. Если кое-где фребелизм и выродился в направлении механизма, то во всяком случае в Германии подлинная фребелевская традиция никогда не иссякала. Никто иной, как именно известная последовательница Фребеля, г-жа Генриэтта Шрадер-Бергманн «соединила в основанном ею берлинском Доме Песталоцци и Фребеля игру с действительностью», «противодействуя тем самым вырождению игры в забаву». Это имело место в Германии задолго до Монтессори. Что же касается «дидактического материала» Монтессори, то Фре-

[5]) Срв. мои «Основы педагогики», гл. 4 и статью мою «Дальтон-план и трудовая школа» в № 5—6 « Русск. Школа за руб.».

[6]) Helene L. Klostermann: Ausgangspunkt und Zielsetzung der frühkindlichen Entwicklung bei Fröbel und Montessori. («Die Erziehung», Leipzig, II Jahrg., 395 сл.).

белевские «дары» и «занятия» во всех отношениях его превосходят, так что нет никакой нужды в том, чтобы «включить дидактический материал Монтессори в оживленную воображением Фребелевскую игру», как это предлагал я в своей первой работе. Отличительными недостатками самовоспитательного материала Монтессори являются, кроме его дороговизны, во-первых, то, что он хотя и побуждает сначала ребенка к игре, оказывается, за немногими исключениями, непригодным для длительной и углубленной активности ребенка и скоро прискучивает; и, во-вторых, то, что, даже в качестве материала упражнения и обучения, он всегда приводит лишь к одному определенному пункту, после чего становится излишним и утрачивает в глазах детей всю свою притягательность (ц. ст., стр. 405). Напротив, большой заслугой Монтессори останется навсегда ее социально-педагогическое требование «внедрения Дома ребенка в общественный дом рабочих кварталов», что она старалась с успехом проводить и на практике.

Не могу не согласиться со всеми этими утверждениями почтенной деятельницы немецкого фребелизма, хотя они мне и представляются скорее ценным подтверждением моих взглядов, чем их опровержением. В самом деле, если я говорю о кроющейся во Фребелевской системе опасности вырождения игры в забаву, то это отнюдь не означает, что о п а с н о с т ь эта неотвратимо должна стать действительностью. Слово «опасность» употребляю я в данном случае почти что в терминологическом смысле. Подобно тому как каждому из нас его свобода открывается в том выборе, который в серьезный момент его жизни ему предстоит сделать между его индивидуальным долженствованием и его столь-же индивидуальной опасностью (я хотел бы сказать — двойником), точно так же и кроющаяся внутри каждой идеальной сущности диалектическая напряженность противоборствующих моментов означает не что иное, как всегда открытую перед нею возможность вырождения ее живого лика в мертвую личину. Так всякая государственная, хозяйственная, художественная форма имеет свою механическую личину, своего двойника. Что каждая педагогическая форма также может искажаться особым ей свойственным образом, — это только что показано выше на примерах игры и урока. Но то же самое относится и ко всякой философской и педагогической истине. Каждая философская система обладает именно ей свойственной опасностью вырождения. И как в хорошо написанной биографии адэкватная характеристика личности героя достигается лишь тем, что в ней кроме д е й с т в и т е л ь н о й линии поведения героя очерчена и противопоставлена ей и идеальная линия тех задач, которые личность описываемого героя д о л ж н а была разрешать в своей жизни, и также не менее характеризующая ее линия соблазнов, которым она м о г л а подпасть, — точно так же и в характеристике любой философской системы необходимо очер-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 351 - 370

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

тить и то и другое: и ее правду и в этой самой правде кроющуюся ее опасность. Что мне удалось выявить правду Фребелевского воззрения, — это г-жа Клостерман сама неоднократно признает (ц. ст., стр. 399, 406). Но что воззрению этому присуща именно мною охарактеризованная опасность, — этого она не может отрицать. Единственное место из сочинений Фребеля, на которое она ссылается (ц. ст., 399), ведь ничего не говорит против обильно мною документированного утверждения, что психо-физиологическая проблематика игры оставалась Фребелю чуждой, и что научный анализ физиологической функции «даров» и «занятий» совершенно оттеснялся у него их символическим значением. С другой стороны, если даже верно, что при упражнениях с дидактическим материалом Монтессори «ребенок всегда в скорости наталкивается на мертвую точку», все же материал этот обладает большой педагогической ценностью, прежде всего в тех случаях, где речь идет об усвоении детьми трудно дающихся им приемов. Что именно высокая физиологическая приспособленность составляет ценность материала Монтессори, — это прекрасно показывает Гильда Геккер[7]), которая, анализируя свой собственный богатый педагогический опыт, пришла к выводу о «желательности иметь в каждом детском саду материал Монтессори для работы с детьми». А если сравнить материал игры современного новофребелевского детского сада с тем классическим набором «даров» и «занятий», которыми исчерпывалось оборудование детского сада еще 30 лет тому назад, то нельзя не согласиться с тем, что пережитая детским садом перемена произошла именно в направлении, если не под влиянием, материала Монтессори.

Впрочем и сама Е. Клостерман признает в конце концов присущую фребелевской системе опасность одностороннего символизма. Она соглашается с тем, что «в Германии еще не достает органической связи между детским садом и школой», что пропасть между обоими здесь так велика, что «требуется еще много работы и доброй воли с обеих сторон, чтобы ее сравнять» (ц. ст. стр. 401). «С обеих сторон», — значит не только потому, что «школа до сих пор слишком игнорировала детский сад», как она, впрочем вполне справедливо, жалуется. И, наконец, если бы фребелевскому детскому саду не была присуща отмеченная опасность отчужденного от жизни символизма, то в чем тогда могли бы состоять те «новаторские заслуги г-жи Шрадер в направлении организации детского сада как маленького подобия реальной жизни», о которых как раз так прекрасно повествует г-жа Клостерман? В том, что я недостаточно оценил поистине громадную заслугу г-жи Шрадер в деле оживления фребелевской традиции, я охотно признаю пробел своего

[7]) В прекрасной работе, напечатанной в сборнике: Hilde Hecker und Martha Muchow. Friedr. Fröbel und Maria Montessori. L. 1927. Стр. 11, 43. Автор — преподавательница курсов в Берлинском Pestalozzi-Fröbel-Haus и руководительница образцового детского сада там-же.

изложения[8]). И это тем более, что здесь очевидно дело отнюдь не в одних только личных заслугах отдельных деятелей, но и в духе времени, вызвавшем к жизни и в других странах почти в то же самое время, еще до Монтессори, аналогичные реформаторские попытки (мисс Лэттер в Англии, Алиса Франкетти и сестры Агацци в Италии, Е. Тихеева и С. Шацкий в России).

4

В своей первой работе я показывал, что опасность механизма, присущая методу Монтессори, значительно большая, чем свойственный фребелевской системе соблазн символизма. Не удивительно, что выводы мои вызвали со стороны приверженцев Монтессори особенно ожесточенные возражения. Наиболее серьезные и значительные из них были выставлены д-ром К. Герхардсом, которому вообще принадлежит интересный опыт защиты педагогики Монтессори против ее критиков и обоснования ее с помощью некоторых новейших психологических воззрений[9]). При этом Герхардс главным образом подвергает разбору взгляды, высказанные Вильямом Штерном[10]) и мною, выставляя против них следующие возражения. «Прежде всего неверно, говорит он, что Монтессори занимает детей только своим собственным материалом». В распорядке дня нормального Монтессориевского «Дома Ребенка» занятиям с дидактическим материалом отводится только о д и н час (из восьми), остальное же время посвящается различным другим упражнениям и играм, среди них подвижным и хороводным играм, свободному рисованию, гончарным работам, стройке и пр. Неверно также утверждение Штерна и мое, что Монтессориевский материал предписывает ребенку только точно определенные и совершенно исключающие всякую работу воображения действия. «Если этим выражением хотят сказать, что в Монтессориевском детском доме ребенок, начавший «свободно» играть материалом в предусмотренном Штерном смысле, не волен спокойно продолжать эту игру до тех пор, пока сам не прекратит ее, — то утверждение это не соответствует действительности. Подобно тому как дети у Монтессори не «исправляются» взрослыми, когда они, например, делают ошибки при упражнениях в назывании предметов, точно так же взрослые никогда прямо не вмешиваются и в тех случаях, когда при упражнениях с дидактическим материалом дети предаются игре фантазии».

---

[8]) Это — единственное возражение, которое приводит против моей характеристики фребелизма и г-жа M a r t h a  M u c h o w в цит. выше сборнике. В своей интересной работе автор (ассистенка психол. лаборатории гамбургского ун-та), дает сравнительную характеристику Фребеля и Монтессори, примыкая к высказанному мною взгляду, но обосновывая его обильным опытным материалом.

[9]) Dr. K a r l  G e r h a r d s: Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik. («Die Erziehung», II, 293 сл., 360 сл.).

[10]) Prof. W. S t e r n: Psychologie der frühen Kindheit, 3 изд. 1923.

Также и возражение, будто материал упражнений у Монтессори предлагается ребенку в точно определенном и систематическом порядке, не соответствует по Герхардсу действительной практике Монтессориевских домов ребенка. «Вообще вся внешняя картина Монтессориевского воспитания, как ее видят и изображают Штерн и Гессен, не соответствует действительности. Это, с одной стороны, объясняется недостаточностью собственных наблюдений, а, с другой, также и тем, что к первофеномену свободной самодеятельности, как его описывает и утверждает Монтессори, Штерн относится с заведомым — хотя и выжидательным — недоверием, тогда как Гессен заранее выставляет философскую теорию его невозможности» (ц. ст., стр. 300, 301, 302).

Как ни резка ответная критика Герхардса, я могу ее только приветствовать. Уже тем, что возражения Герхардса направлены исключительно против неправильного по его мнению изображения Штерном и мною практики Монтессориевских домов ребенка, наш критик повидимому признает правильность тех принципиальных соображений, которые лежат в основании самого нашего подхода к проблеме. Ибо ни Штерн ни я не отрицаем возможной плодотворности Монтессориевского материала. И в отношении метода Монтессори моя критика прежде всего имела своей целью лишь выяснение присущей ему «опасности». Я сам первый признаю, что при недогматическом применении ее метода опасность эта может быть избегнута. Поэтому в своей работе я и писал, что «там, где, как, напр., в Англии, Швейцарии и Америке, имеется традиция подлинного и опытными руками осуществляемого фребелизма, применение метода Монтессори повидимому только способствует обновлению дошкольного образования». На этом именно основании я и говорил, что будущая система должна «включить дидактический материал Монтессори в оживленную воображением фребелевскую игру». В том же самом смысле высказывается и Вильям Штерн[11]): он возражает лишь против того, чтобы Монтессориевский материал «ставился в центре всей активности раннего детства, в качестве главного предмета деятельности ребенка». Напротив, Штерн прямо требует, чтобы дидактический материал Монтессори получил свое применение в начальных классах школы и в классах отсталых детей. Однако, собственная педагогическая проблема заключается, согласно Штерну, «не в том бесспорном положительном, что имеется в школах Монтессори, а в том, что в них исключается, как не долженствующее иметь места». Но если в нормальном «доме ребенка» собственно Монтессориевскому материалу отводится только одна восьмая часть времени,

[11]) Ц. соч., стр. 179, 343. Совпадение моего понимания с соображениями известного немецкого психолога, с которыми я познакомился лишь по выходе в свет моих «Основ педагогики», было для меня большим удовлетворением.

если детям позволено не только «работать» с ним, но и играть, если он дополняется свободным рисованием, стройкой, лепкой, уходом за растениями и животными, даже книгами с картинками, хороводными играми и игрою в куклы, как этого хочет Герхардс (ц. ст., 299, 301), если кроме того в него вводятся вновь изгнанные было сказка и изобразительные игры, как это издавна уже практикует наша восторженная последовательница Монтессори Ю. И. Фаусек, то перед такой практикой Монтессориевского метода действительно должна будет замолкнуть всякая критика. Дай Бог Монтессори иметь возможно больше таких недогматических приверженцев. Ими спасается для будущего правда ее дела.

К сожалению однако Герхардс ошибается, утверждая, что именно его понимание метода Монтессори соответствует действительной практике ее воспитания. Ограничусь здесь лишь двумя свидетельствами, принадлежащими педагогам-практикам, настроенным благожелательно к методу Монтессори. «В различных домах ребенка в Риме, повествует Гильда Геккер, я при посещении нередко наблюдала, что дети, когда воображение их сильно разыгрывалось, начинали играть с дидактическим материалом. Вот передо мною, напр., малыш, опорожнивший всю подставку с деревянными цилиндрами. Он отставляет все цилиндры в сторону, кладет два самых больших цилиндра в виде колес под подставку и с сияющими глазами катит на столе взад и вперед подставку на подобие телеги. Руководительница запрещает ему продолжать игру. В том же самом доме, образцовом, который чаще других посещался нами, мы однажды обратили внимание на одного бледного тихого мальчика, который усерднейшим образом вынимал большие и малые деревяшки из т. наз. «лестницы» и сносил все их в угол комнаты. Перенеся их все в угол, он начал там строить из них, но не лестницу, а пробуя разные фигуры, перекладывая деревяшки различным образом, кладя их поперек, косо и прямо друг на друга, одним словом он занялся свободной постройкой. Вскоре он построил фигуру, которая — с кубистической точки зрения — в самом деле походила на лошадь; он сел на нее верхом, и я сейчас еще вижу его сияющую улыбку, когда он, удовлетворенный, совсем тихо «скачет» верхом на своей «лошади». Руководительница велела ему строить «лестницу», он приступил к этому, но вскоре опять получилась «лошадь». Когда он, после троекратного запрещения, в четвертый раз тайком быстро построил опять из деревяшек свою «лошадь», руководительница ласково, но решительно приказала ему отнести деревяшки в шкап. Он повиновался, но уже все долгое время до обеда ничем не занимался. На наше возражение, которое мы тогда во время собеседования сделали по этому поводу той руководительнице и самой Монтессори, нам было заявлено: «материал, так же как и тарелки, ножи и вилки, не предназначается для игры, но должен лишь выполнять свою

цель. Для игры, если дети в том нуждаются, надо пользоваться другим материалом». Но в домах ребенка мы не видели для этой стороны детской активности никакого материала, никаких игрушек, никаких ящиков со стройками». Что касается свободного рисования детей, то «тогда, когда я проходила курс у Монтессори, она не придавала ему никакого значения; в рисовании она не обращала никакого внимания на творческий момент (das Gestaltende), детские пальчики должны были лишь приучиться водить карандашом. Рисование было лишь как бы предварительным упражнением к письму. Дети рисовали там по образцу различные геометрические формы или также срисовывали — частью переводили с напечатанных образцов — пейзажи и простые картинки. Впрочем мне приходилось тогда наблюдать в домах ребенка у иных детей и попытки свободного рисования, того рисования маленьких детей, которое ничего общего не имеет еще с орнаментальным рисованием, но есть лишь примитивная зарисовка того, что дети видят перед глазами. Но в некоторых случаях такое рисование прямо запрещалось руководительницей, заставлявшей ребенка заняться письмом, в иных же случаях ему не придавалось никакого значения»[12]).

Приведу еще одну цитату — на этот раз из работы г-жи С. Филиппи-ван-Реезема, опубликованной в Голландии, т. е. в стране, где, по свидетельству Герхардса, метод Монтессори встретил наибольшее понимание. «Монтессори, пишет эта известная голландская деятельница, была с течением времени поставлена перед следующим выбором. Или, оставаясь верной своим исходным положениям, она могла продолжать исследование биологических и психологических законов, управляющих развитием ребенка, также как средств и занятий, способных пробудить индивидуальную деятельность. Идя этим путем, она необходимо пришла бы к признанию многообразия способностей, прилежания, трудоспособности и ритма труда, интересов, способов выражения и темперамента. Иными словами, она была бы поставлена перед проблемой типов, проблемой, которую ее метод совершенно игнорирует, хотя у Монтессори и были все данные не пренебрегать ею. Второй путь состоял напротив в дальнейшем развитии системы упражнений в смысле ее метода, имеющих целью усвоение детьми определенных привычек и некоторых навыков. Монтессори избрала второй путь, которым она и пошла со все большей и большей последовательностью, — в особенности со времени своих известных курсов, проведенных ею в Лондоне и Амстердаме с помощью г-жи Маккерони. — С этого времени точность в использовании материала была установлена как принцип; т. е. детям было отныне запрещено употреблять материал иначе как строго предписанным образом. И замечательно: роль руко-

[12]) Цит. раб., стр. 12, 17.

водительницы, которую М. в первых своих сочинениях определяет как чисто пассивную, заменилась тем, что М. в своем Амстердамском курсе называет уже «руководящим и оказывающим помощь авторитетом». — Дитя свободно уже только в пределах метода, и мы думаем, что Монтессори тем самым возвращается в сущности назад — к методу своих предшественников; т. е. к систематической тренировке отдельных способностей и функций с помощью специально подобранного материала и упражнений. — Те, кто ожидают, что дети обнаруживают к материалу самопроизвольный интерес, будут разочарованы. Руководительница, которая, в смысле Амстердамского курса, должна быть благожелательным, но руководящим авторитетом, обязана отныне следить за тем, чтобы дети пользовались материалом для работы, а не для игры; она должна методически противодействовать всем попыткам детей в этом направлении. Таким путем в общем получается спокойный класс; противодействие детей со временем уменьшается, и большинство их в конце концов подчинится той самовоспитательной активности посредством специального материала, которая от них требуется. Однако результаты этого метода различны от ребенка к ребенку. Мы не хотим недооценивать этой медленной тренировки к самообучению и к послушанию, но мы полагаем, что неправильно употреблять для этой цели материал, столь ограниченный (restreint) как материал Монтессори, что неизбежно влечет за собой опасность рутины и автоматизма»[13]).

Однако решительнее всего утверждения защищающего Монтессори Герхардса опровергаются... самой Монтессори. Недавно вышедшее 3-ье переработанное автором издание главного ее труда «Дом ребенка» (Il Metodo della pedagogia scientifica. Roma, 1926[14]), повидимому оставшееся Герхардсу еще неизвестным, говорит прямо противоположное тому, что утверждает о Монтессори последний. Впрочем судьба, которую эта знаменитая книга претерпела в своем последнем издании, столь поучительна, что на ней следует остановиться подробнее. Если от первого издания получалось определенное впечатление какой-то свежести и юности, еще не совсем уверенной в себе и только еще ищущей своего пути в мире, то новое издание производит впечатление совершенной уверенности в победе и успехе. Приведенное в конце нового издания несколько высокопарное сравнение маленького детского квадривиума (рисование, письмо, чтение, счет) с великолепной триумфальной четырехконной колесницей древних римлян в точности отвечает подробному перечислению в предисловии всех стран и авторитетов, признавших метод Монтессори, среди них и папы Бенедикта XV.

---

[13]) C. Philippi von Reesema: La portée de l'oeuvre de M-me Montessori (в сборнике «L'aube de l'école de sereine en Italie», изд. под ред. A. Ferrière, Paris, 1927, стр. 97 сл.).

[14]) См. об этом издании рецензию Lombardo-Radice в L'Educazione Nazionale, 1926, 7.

апостольское благословение которого приведено дословно, как бы увенчивая собою всё триумфальное шествие Монтессориевского метода. Что и светская власть так же благорасположена к нему, это видно не только из факта включения Монтессориевских упражнений в официальные программы низших классов итальянской начальной школы, но также хотя бы из помещенной в книге фотографии частной монтессориевской школки, работающей в голландском посольстве в Берлине и «почти все ученики которой, как гласит надпись, дети посланников» (3 изд., стр. 232). Этот лак признания таким густым слоем покрывает в новом издании Монтессориевский метод, что неудивительно, если он на него подействовал мумифицирующе. Внимательно просматривая книгу, получаешь впечатление, что Монтессори особенно тщательно хотела в ней изолировать свой собственный метод от всего современного педагогического движения. Она резко порывает теперь все те многочисленные нити, которыми до сих пор метод ее был связан с педагогическими и социальными течениями времени, что и придавало ему столь много жизни. Так из нового издания выпущено всякое упоминание даже только имени мисс Лэттер, введшей в детский сад уход за природой и наблюдение природы и, через посредство баронессы А. Франкетти, оказавшей столь громадное влияние на первоначальное понимание Монтессори «дома ребенка»[15]). Отсутствует уже признание фребелевских свободных игр, стройки, гончарного искусства, свободного рисования; все эти занятия совершенно вытеснены «работой» (lavoro) и упражнениями» (esercizi). Опущена также связь с реформаторским движением социально-политического характера, которая в первом издании так резко была выражена (в «речи, произнесенной при открытии детского дома в Риме»). Как самая эта «речь», так и вся относящаяся сюда социально-политическая риторика (напр., «эпоха освобождения пролетариата» и многое другое, о чем М. уже более не говорит) исключены из нового издания. Особенно же замечательно то, что в с е места, на которые ссылается Герхардс в своей статье (стр. 299), чтобы показать, что неверно, будто Монтессори занимает детей исключительно своим материалом, также выпущены из нового издания: так места о «гимнастике» и хороводных играх, о гончарном искусстве и стройках, о свободном рисовании и свободной художественной работе, так же, как и тот нормальный распорядок дня, в котором занятиям с дидактическим материалом уделена

---

[15]) Об этой замечательной женщине, которая имела такое большое значение в судьбе Монтессори и дух которой продолжает жить в основанной ею школе La-Montessca, см. посвященную памяти ее книгу Ломбардо-Радиче «Athena Fanciulla». — Сама Франкетти находилась под влиянием мисс Лэттер (Latter), одно время работавшей в Берлине в основанном г-жей Шрадер «Pestalozzi—Fröbel—Haus». Таким образом через Шрадер—Лэттер—Франкетти идет от Фребеля до Монтессори линия непрерывной традиции.

только ⅛ часть времени. Как бы для того, чтобы не оставалось никаких сомнений в том, что все эти пропуски не случайны, Монтессори теперь уже прямо заявляет: «так наз. свободное рисование, которому в современной школе придают такое большое значение, не входит в мой метод. Я избегаю в действительности всех этих незрелых попыток, которым сопутствует только утомление и неудача» (стр. 324). В противоположность свободному рисованию Монтессори рекомендует теперь упражнения в рисовании, аналогичные ее методу обучения письму («так же как я не преподаю письма с помощью письма, я и не преподаю рисования с помощью рисования»). Что же касается наблюдения природы, то она на этот раз тоже высказывается уже против «предрассудка сада» (pregiudizio del giardino): «сеять семя и ожидать, как из семени вырастет растеньице, — для детей это слишком небольшой труд и слишком долгое ожидание», говорит она (стр. 96). Так «материал» и «упражнения» заполняют теперь в совершенной самоизолированности весь «метод» (срв. стр. 371). Поистине настала пора защищать правду Монтессориевского метода не против критиков Монтессори, но против нее самой!

Возможно ли еще при этих условиях говорить о «свободной самодеятельности», как о «первофеномене Монтессориевского воспитания» (Герхардс, стр. 302)? Решительное подчеркивание свободы ребенка, наполнявшее Монтессориевскую педагогику руссоистско-толстовским духом «свободного воспитания» и составлявшее для столь многих читателей ее главную прелесть, увенчивалось, как известно, принципиальным и совершенным отрицанием всяких наказаний и наград. Новое издание оставляет текст известной главы, посвященной этому вопросу, неизмененным. Но к нему добавляется следующее примечание (стр. 19): «Всем тем, что мы сказали выше о наградах и наказаниях, мы не имеем в виду отрицать их основной педагогической ценности, покоющейся все на той же человеческой природе, но хотим лишь бороться с злоупотреблением ими и с их искажением (pervertimento), получающимися тогда, когда они из средств становятся целью. В действительности, как это вполне согласуется со здравым природным смыслом, наказание и награда суть средства п р а к т и ч е с к о г о обучения (far conoscere praticamente) — в особенности, когда речь идет о беззаботной или затуманенной страстями душе — тому, какой поступок есть добро или зло, заслуживает похвалы или порицания»...

Что центр тяжести воспитания заключается сейчас для Монтессори уже не в свободной самодеятельности ребенка, а именно в этой похвальности его внешних поступков, это особенно ярко видно из новой главы, специально посвященной тому, что Монтессори называет «религиозным воспитанием» (стр. 356 сл.). Описанное здесь новое применение ее метода напоминает уже не столько педагогику Руссо, сколько старую

практику иезуитского воспитания. Монтессори рассказывает здесь об организованной в образцовом доме ребенка в Барселоне «детской церкви« (Chiesa dei Bambini). Все оборудование этой церковки приспособлено к росту ребят (маленькие скамьи, маленькие картины и статуи и т. д.). «Священник наставлял детей в Законе Божьем и в богослужении. Как только церковь была оборудована и открыта активности малышей (!), обнаружилась с особенной ясностью одна плодотворная сторона метода, до сих пор еще недостаточно оцененная» (337). А именно, обнаружилось, что большинство известных Монтессориевских упражнений (молчание, молчаливое хождение по нарисованной на полу линии и т. д.) особенно пригодны для религиозного воспитания. «В известной мере даже можно сказать, что церковь есть как бы цель большей части того воспитания, которое мой метод поставил себе своей задачей». Все богослужение в точности разыгрывается перед детьми: «так, напр., священник приготовлял купель и другие употребляемые при крещении предметы ритуала, выбирал среди самих детей крестного отца и мать и совершал над принесенным новорожденным ребенком все те действия, которые обычно совершаются при таинстве крещения» (339). «Четырехлетний ребенок, уверяет Монтессори, прекрасно постигает различие, которое существует между купелью со святой водой... и рядом стоящим умывальником» (338). «Даже самые малые дети не хотели уходить и следили за всем с величайшим вниманием; даже трехлетние малыши следили, как очарованные, за всеми действиями священника». И все это, думает Монтессори, «было не простая детская забава, но религиозное действие, совершавшееся со всем должным ему благоговением». Таким путем «дети, сами того не замечая, приобретают познания в делах религии, которые, принимая во внимание их нежный возраст, поистине удивительны» (340). С равным успехом, думаю я, можно привить детям, пользуясь этим замечательным методом, познания в любых делах, признаваемых взрослыми за «похвальные». Но думается также, что этим доказывается только мощь обстановки, или той «среды» (ambiente), в которой сама Монтессори все более и более склонна видеть центр тяжести своей педагогической теории[16]), а отнюдь не ценность «свободной самодеятельности».

Когда сам Герхардс ставит этот метод обучения в связь с известными опытами «вразумительного обучения» (einsichtiges Lernen), производившимися В. Кёлером над обезьянами и лошадьми, то он, думается, вполне прав. Но он жестоко ошибается, полагая, что метод этот есть не дрессировка, а воспитание. Правда, это не та старая дрессировка, которая пользовалась средствами страха и насилия. Но все же это дрессировка, ибо различие дрессировки от воспитания заключается не в том,

[16]) Срв. ее статью в № 18 «Русской школы за рубежом».

что последнее включает «переживание догадки» («Aha — Erlebnis»), а первая нет, но в том, что дрессировка всегда лишь вымогает извне точно определенный по содержанию своему результат (хотя бы пользуясь одной только «средой»), не будучи в состоянии выйти за пределы этого однообразного заранее определенного результата. Поэтому то дрессировка и остается всегда простой техникой, т. е. совокупностью чисто служебных и частичных по существу своему приемов, как бы ни использовывала она при этом то «вызывание на действие» (Aufforderungscharakter), которое в опытах Кёлера заключено уже не в палке и приманке дрессировщика, а в так наз. «целостях» (Ganzheit) того обстановочного материала, который в точности приноровлен к тренированию отдельных чувств и психических способностей[17]). В воспитании центр тяжести лежит не в этих многих относительных «целостях» внешнего материала, а в той одной абсолютной целостности, которая есть личность воспитываемого и которая уже потому не может быть получена никакой магией внешних психологических приемов, что она по самому существу своему метапсихологична[18]).

---

[17]) В своих опытах В. Кёлер клал, например, яблоко на место, с которого запертая в клетку обезьяна могла его достать, лишь прикрепив друг к другу две оставленные в клетке палки. Постепенно обезьяна догадывалась, какое действие нужно произвести. Эту догадку Герхардс и называет вслед за другими авторами «Aha-Erlebnis», а подстроенный таким образом материал для догадки «целостью» (Ganzheit), содержащей в себе «вызов на действие».

[18]) Странное впечатление производит, когда Герхардс, ставя свою теорию чувственных «целостей» в связь с течением так наз. «психологии целостных образов» (Gestaltpsychologie), пытается отвести тем самым выставленный Штерном и мною против педагогики Монтессори упрек в том, что она видит в душе ребенка лишь простую сумму разрозненных элементов (отдельных внешних чувств и т. д., как это полагала старая ассоциационистская психология). «Целость», о которой говорит Герхардс, сводится лишь к тому, что некоторая внешняя цель (например, «достать яблоко» в опыте Кёлера с обезьяной) более или менее однозначно определяет все фазы некоторого более или менее сложного поступка. В отличие от этого целостно-оформленный характер хотя бы любого восприятия, о котором говорит современная «психология целостных образов», заключается в том, что восприятие это представляет собою некоторое неразложимое качество, несводимую к простой сумме отдельных ощущений целостность, которая есть не что иное как отражение внутреннего метапсихологического единства самой воспринимающей личности. Будучи эмпирической, новая «психология целостных образов» совсем не должна быть непременно натуралистической психологией. На деле, хотя бы и не всегда сознавая это, она признает и предполагает наличие позади плоскости чисто душевных явлений более глубоких слоев бытия, исследование которых является уделом уже не эмпирической психологии, а философии. В отрицающем эти более глубокие пласты бытия натурализме, а отнюдь не только в следовании устарелому предрассудку ассоциационистской психологии заключается основной порок педагогики Монтессори. И дело ничуть не меняется от того, что на место «устарелой» психологии Герхардсом подставляется «новейшая», современная психология, которая хотя и усвоила, под влиянием философского духа времени, более органическое понимание душевных явлений и более философскую терминологию, в существе однако осталась столь же натуралистической.

Совершенно правильно, хотя и в полном согласии с моим толкованием, Герхардс сводит педагогическое своеобразие Монтессори к двум основным особенностям. Это, во-первых, «педагогическая воля вызвать у ребенка самостоятельность с самого малого возраста и помогать ему тем самым к с а м овоспитанию» и, во-вторых, «исследовательский этос естествоиспытателя». Первое свойство позволило ей, по словам Герхардса, узреть «первофеномен всякой педагогики»: «кроющуюся в ребенке силу, которая, как говорит Песталоцци, действует сама собою и перед которой превращается в ничто вся внешняя ловкость воспитателя». В виду того, что Монтессори сама ссылается на Песталоцци, в особенности на его письмо из Станца («настроение детей было не настроением учащихся, это было настроение пробужденных от сна неведомых сил»), Герхардс называет это явление «Песталоцциевским феноменом». Однако приемы Песталоцци были «слепы», и потому сила эта «ускользнула от него»: она явилась ему как бы только в виде «метеора, который, показавшись в воздухе, тотчас же исчезает». Вот значение второй особенности Монтессори заключается по Герхардсу именно в том, что ей удалось с помощью изобретенного ею материала уловить эту метеороидную силу (ц. ст., стр. 302 сл.). Однако Г. заблуждается, думая, что в этом именно состоит особенность Монтессори. Материал ее бесспорно своеобразен и, как таковой, заслуживает всяческого признания. Но менее всего своеобразно ее основное умонастроение, ожидающее разрешения Песталоцциевской проблемы от т е х н и к и. Песталоцци сам был жертвой этой натуралистической мечты, отыскивая тот «метод», который должен был как бы чисто механическим образом вызывать по желанию свободную самодеятельность ребенка. Впоследствии (в «Лебединой Песне») Песталоцци сам признал невозможность такого метода, названного им же «существенной нелепостью» (wesentliches Unding)[19]). На самом деле та Песталоцциевская сила, о которой говорит Герхардс, «исчезает как метеор» потому, что она есть ж и з н ь и, следов., может быть удержана только получающим свое выражение в любви напряжением жизни. На короткое время и Монтессори также удавалось ловить и удерживать эту неуловимую силу, и при том тем чаще и длительнее, чем больше любовь ее побеждала ее технику.

Монтессори часто говорит, что жизни мешает и ослабляет ее недостаток техники. Развивая технику, она именно и хочет освободить жизнь. Против этой мысли ничего нельзя было бы возразить, еслибы только техника не приобретала самодовлеющего значения. Техника должна всегда оставаться слугой жизни. Чем более техника совершенствуется, тем более должна она становиться орудием все более усложняющейся жизни, так

[19]) Срв. мою статью о Песталоцци в № 24 «Русской Школы за рубежом».

что известный недостаток техники должен всегда чувствоваться. Монтессори напротив хотела бы, чтобы дитя с н а ч а л а усвоило технику и п о т о м жило «свободно». К этому сводится в последнем счете идея ее метода обучения письму, ее музыкальное воспитание, как и вся ее аргументация против свободного рисования (срв. стр. 323 сл. третьего издания). Но в этом и заключается основной порок ее метода. Техника никогда не должна отрываться от жизни, и так как дети живут не в действительном мире взрослых, а в своем собственном пропитанном воображением мире, то потому именно помогающий усвоению техники «дидактический материал» и должен быть включен в оживленную фантазией игру, как я этого и требовал в своих «Основах педагогики». Как достигается этот синтез, — показать это выходит за пределы моего сегодняшнего доклада. Здесь я хотел бы только сослаться на прекрасное описание практических опытов в этом направлении Гильды Геккер[20]) и Ломбардо-Радиче[21]), а также на интересную практику русского детского сада в Праге. Все эти практические опыты движутся в мною постулированном направлении синтеза Фребелевской игры с тем упражнительным материалом, утончение которого согласно данным физиологии составляет бесспорную заслугу Монтессори.

Теперь я могу также в заключение ответить и на обвинение Герхардса, будто я «хотел выставить философскую теорию невозможности первофеномена свободной самодеятельности». То, что, я думаю, мне удалось действительно доказать, это не невозможность свободной самодеятельности ребенка, но пустота натуралистического понимания свободы, за пределы которого педагогика Монтессори не в состоянии выйти. Свобода

---

[20]) «Я должна притти к выводу, говорит Г. Геккер, что я всегда хотела бы иметь в детском саду материал Монтессори, но упражнения с этим материалом должны организоваться в направлении свободного творчества и игры, и точно так же нельзя пренебрегать игрушками в уютном кукольном уголке» (ц. соч., 43). Этот вывод западной педагогической практики вполне совпадает с итогами пражского эмигрантского детского сада, как они обнаружились на организованной О. А. Хирновой во время первого съезда по дошкольному воспитанию за границей выставке. В данном случае сыграла роль и особая ситуация русского детского сада за рубежом. Материал Монтессори по существу интернационален, как «общечеловечны» (одинаковы) те психологические свойства, которые он предназначен развивать. Но русский детский сад, ставящий одной из своих целей — сохранить русских детей от денационализации, — уже по тому одному не может ограничиться «материалом» и отбросить воображение, что Россия не окружает эмигрантского ребенка в жизни и может быть приближена ему только при помощи воображения.

[21]) Кроме цит. работ Л.-Р. см. его статью «Il metodo italiano nell'educazione dell'infanzia» («L'Educ. nazionale» 1927, 3—4), в которой дана прекрасная характеристика детского сада, руководимого сестрами Агацци. — Кроме использования народной песни для метода сестер Агацци характерно использование для включенных в игру упражнений повседневного материала, собираемого детьми в лесу, на улице, дома («непатентованных драгоценностей», по выражению Ломбардо-Радиче).

есть для нее, во-первых, отмена внешнего принуждения, т. е. свобода от принуждения взрослых, и, во-вторых, овладение техническими средствами, то-есть свобода от природы. Что такая чисто *отрицательная* свобода есть утопия, — это показывает лучше всего именно судьба педагогики Монтессори. Как мы видели, «материал» ее, долженствующий освободить ребенка сразу и от произвола взрослых и от бессилия его собственной природы, все более и более вырождается в механизм, вымогающий у ребенка поступки, угодные взрослым. Вновь повторяется диалектика Эмиля Руссо: «он делает все, что хочет, но он хочет только то, что я хотел бы, чтобы он хотел». *Положительная* свобода достигается не через простое упразднение, а через преодоление принуждения. И она возможна. Но она возможна в воспитании лишь как его *цель и задание*, а не как сполна реализованный *факт* воспитательной среды. И если я требую, чтобы в дошкольном воспитании игра была не оттеснена работой, а только ею пронизана и просвечена, то я делаю это потому, что хочу, чтобы ребенок *самодеятельно*, извнутри сам преодолел игру. Подробное развитие этой мысли не входит в мою сегодняшнюю тему[22]). Здесь, в этом обзоре последних педагогических споров вокруг метода Монтессори, мне хотелось только показать, что присущая ему на мой взгляд опасность действительно существует и даже возрастает все больше с внешним успехом метода. Думается, что борьба с этой опасностью должна была бы составлять первоочередную задачу также и всех тех недогматических приверженцев Монтессориевской педагогики, коим истина ее важнее ее буквы.

**Проф. С. И. Гессен.**

[22]) Я развил ее в «Основах педагогики», гл. 3 и 4-ая.

# Охрана молодежи от бульварной и грязной литературы в Германии

## I

Из всех государств послевоенной Европы, Германии принадлежит несомненно одно из первых мест в смысле почти всеобъемлющей широты постановки вопроса о социальной и правовой охране подрастающего поколения[1]). Объясняется это прежде всего тем, что война и социально-экономические условия жизни после войны с разительной ясностью вскрыли то, что существовало и ранее и только не обнаруживалось в такой очевидной для всех форме. Государства с особенно развитой индустриализацией, для которых характерен исключительно быстрый рост городского населения за счет населения, живущего сельско-хозяйственным промыслом, эти государства должны были ранее других ощутить и осознать, что положение детей и подростков в условиях новой жизни становится все более и более угрожающим, что семья уже не в состоянии в такой мере, как ранее, выполнять роль едва ли не единственной охранительницы ребенка.

Достаточно вспомнить классическую характеристику, данную проф. Геркнером в его «Die Arbeiterfrage» (1921, стр. 43): «Если, вследствие длительности рабочего дня, отец покидает жилище, когда дети еще спят, и возвращается, когда они уже засыпают; если даже мать отвлечена работой на фабрике; если вследствие удаленности места работы родители и обедают вне дома; если высокая квартирная плата вынуждает их принимать к себе в качестве угловых жильцов посторонних людей; если дети в возрасте от 9 до 12 лет сами зарабатывают себе пропитание; если они — во многих случаях не без основания — считают себя жертвами родительской эксплоатации, бросают семьи и живут беспорядочной жизнью у чужих людей, то семья, эта основа всего нашего общественного существования, ставится под угрозу распада и разложения»....

Неудивительно, что именно промышленные страны, — сначала Америка и Англия, затем Германия и в последнее время Чехословакия, — вынуждены были коренным образом пересмотреть и реформировать свое законодательство об охране детства. Общая тенденция, которую мы отмечаем при этом, сводится прежде всего к усилению момента публичной, государственной и общественной охраны молодежи, охраны, которая

---

[1]) Ср. нашу статью: «Новейшее законодательство об охране детства в Германии» («Русская школа за рубежем», №№ 10—11 и 13—14). Из общих обзоров, относящихся к позднейшему времени, см. особенно: Child Welfare in Germany. Berlin. 1925. — Prof. Dr. Richard Weyl: «Das deutsche Jugendrecht». Leipzig. 1927.

призвана хотя бы отчасти возместить, а в необходимых случаях и заместить недостаточную и отсутствующую защиту со стороны семьи.

Но это только одна сторона вопроса. Другая заключается во все более растущем сознании, что вообще весь характер, весь темп современной, особенно городской жизни, рассчитан собственно прежде всего для взрослых. Представьте себе современного подростка, возвращающегося из школы и идущего по одной из особенно оживленных улиц Парижа, Берлина или Лондона. Бешеный темп движения, трамваи, автобусы, метро, улица с ее специфически-уличными соблазнами, подчас вульгарными сценами и неприкрытым бесстыдством, вся эта городская обстановка создана для людей, умеющих сдерживать свои импульсы и владеющих своим самочувствием. А увлекательные, зазывающие рекламы кино и варьете, витрины магазинов, служащих подчас специфическим вкусам и предназначенные «только для взрослых», уличные газеты с сенсационными заголовками ежедневно меняющихся криминальных сюжетов и скандальной хроники — разве все это не рассчитано прежде всего на «закаленных в боях» взрослых людей большого города? Поистине вся городская жизнь предназначена только для взрослых! Ребенок, подросток, если и приспосабливается к ней, то в значительной мере за счет основного своего биологического фонда, за счет своего общего и нервного здоровья.

Вместе с тем, беззастенчивая промышленная и торговая конкуренция не щадит нередко и подростка и подчас именно его избирает своей жертвой. Обойдите, напр., писчебумажные, табачные и мелкие книжные магазины некоторых больших городов. Вы убедитесь, что один из предметов их коммерческого оборота составляет специфическая литература бульварных и сыщических романов, непристойных и полупристойных иллюстраций и открыток. Все это сбывается отчасти открыто, отчасти из-под полы преимущественно именно молодежи. Иногда эти магазины стараются выбрать район, особенно близкий от учебных заведений. А наряду с этим всюду шныряют еще более подозрительные агенты по продаже совсем уже недвусмысленной грязной, порнографической литературы и изображений. Лица, имевшие возможность побывать в соответственных отделениях хорошо поставленных криминальных музеев (напр., в Берлине) знают, что изобретательность в этой области прямо безгранична. Необходимость борьбы с развращением молодежи уже давно была признана настоятельно необходимой в Германии. Но только в недавнее время был издан специальный закон об охране молодежи от дрянных и грязных произведений печати: Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften vom 18. Dezember 1926[2]).

---

[2]) Ср. Dr. Elsa Matz und Dr. Ernst Seeger: «Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften». 1927. — Dr. A.

## II

Авторы конституций, созданных после великой войны, в виде правила закрепили и развили в них общепринятые положения политического либерализма и, отвечая духу времени, внесли также постановления социального и экономического характера. Но при формулировке этих положений возник вопрос, должны ли быть особо оговорены изъятия и ограничения в интересах охраны молодого поколения. Можно ли подростку предоставить всю полноту свободы, которая обеспечена взрослым гражданам?

Германская конституция как раз в этом пункте содержит оговорки, которые мотивированы интересами защиты молодежи. Так, отвергая общую цензуру, Веймарская конституция признает допустимость законных мер в целях борьбы с дрянной и порнографической литературой и охраны молодежи при публичных спектаклях и других представлениях.

Но каким образом можно оградить молодежь от возбуждающих и нездоровых воздействий бульварной, детективной и порнографической литературы? Можно ли вообще создать в государстве два публично-правовых режима, — один для взрослых, другой для физически и духовно незрелых? Англия не без успеха проводит этот дуализм, опираясь на сочувствие общественного мнения. Подростку там не продадут спиртных напитков и табаку; полицейский чиновник в праве запретить ему курение на улице; его не пустят в трактир или другие питейные заведения. Эти ограничения усвоены в значительной мере в последнее время и правом континентальной Европы.

Гораздо более деликатен вопрос о мерах ограждения молодежи от дурного чтения с помощью внешних запретительных мер. Следящие за немецкой печатью, вероятно, помнят те бурные споры, которые на страницах немецких газет и на трибуне германского рейхстага вызвало обсуждение проекта закона об охране молодежи от дрянных и грязных произведений печати, получившего 18 декабря 1926 года, несмотря на резкую оппозицию, силу закона. Аналогичный проект в настоящее время разрабатывается и в Чехословакии. И в других странах встает

---

Hellwig: «Jugendschutz gegen Schundliteratur». 1927. — Dr. Ernst Schulze: «Die Schundliteratur». Ihr Wesen. Ihre Folgen. Ihre Bekämpfung. 3 Auflage. 1925. — Artur Held: «Die Schundliteratur». In kritischer Beleuchtung vom erzieherischen Standpunkt. — Ernst Cremer: »Die Schule im Kampf gegen den Schmutz in Wort und Bild«. — Prof. Dr. Karl Brunner: »Unser Volk in Gefahr!» Ein Kampfruf gegen die Schundliteratur. См. также ряд статей о новом законе в журнале «Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwolfahrt» за 1926 и 1927 г. (особенно статьи Dr. Webler, Dr. Wolfgang Heine, Dr. Häussler и др.) и почти во всех главнейших журналах и газетах Германии. Из газетных статей особенно: Heinrich Mann в «Berliner Tageblatt». 1926, № 526. Свое отношение к вопросу мы кратко изложили в статье: «Борьба с дурной литературой». «Руль». 1927 г. №№ 2047 и 2048.

тот же вопрос в связи с заключением международной конвенции о борьбе с порнографическими изданиями.

Действительно ли так велика опасность дрянной литературы для подростающего поколения? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, следует прежде всего уяснить себе, какую литературу имеют в виду те, кто призывает к энергичной борьбе с нею. Один из наиболее страстных борцов против дрянной литературы, проф. Шультце делит ее на два вида: 1) Книги дурные в литературном отношении, но нравственно безвредные. Не оказывая непосредственного влияния на нравственное поведение юного читателя, они портят его вкус и делают его неспособным к восприятию художественно-ценных произведений. 2) Книги, негодные в литературном смысле и, вместе с тем, нравственно опасные книги. Они не только портят вкус, но и искажают нравственное сознание читателя и опустошают его фантазию. Действуют ли они, таким образом, с помощью рафинированного изображения преступлений, безнравственных деяний или сексуальных извращений, это уже вопрос второстепенный; во всяком случае, они опасны и, по мнению Шультце и других немецких авторов, борьба с ними не только задача большой важности, но прямо жизненный вопрос, бесконечно важный с точки зрения самоуважения и самосохранения народа («geradezu eine Lebensfrage für unser Volk, unendlich bedeutungsvoll für seine Selbsterhaltung und Selbstbeachtung». Цит. соч., стр. 10).

Говоря специально о влиянии авантюристической и сыщической литературы, Освальд Трост[3]) отмечает следующие виды ее пагубного влияния: 1) она вносит смуту в ум неразвитого читателя, изображая действительность в кривом зеркале, как мир невозможных событий и деяний, наполненный ужасающими злодеями и преступниками; 2) она колеблет правильное понимание человеческих достоинств: необычайные «подвиги» ее героев возбуждают в неопытном читателе стремление к таким же «револьверным подвигам», 3) она распаляет фантазию юных читателей, склонных к авантюризму, и вовлекает их во всякие нелепые и опасные затеи, образование шаек, бродяжничество, поджоги и т. п.; 4) она возбуждает в читателях со слабым нравственным закалом тяготение к грубому и пошлому и подстрекает их к подражанию отвратительнейшим преступлениям, как вымогательство, разбой, убийство[4])..

Защитники решительных мер борьбы с дрянной литературой изображают положение вопроса в Германии до войны в

---

[3]) Цитируем по E. Wolffen: Das Kind. Sein Wesen und seine Entartung. 1913. Стр. 86.

[4]) Когда-то ходячее изречение: «nullus est liber tam malus, ut non aliqua parte prosit» кажется немецким авторам устаревшим. Они охотнее цитируют слова Гердера: «Ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben» и Жана-Поля: «Wenn Bücher auch nicht gut oder schlecht machen, besser oder schlechter machen sie doch».

следующих чертах. Уже в 90-х годах прошлого столетия дрянная (авантюристическая, сыщическая, порнографическая) литература вышла из подполья и завоевала рынок. Оправдалась старая истина, что спекуляция на низменных инстинктах и страстях есть вернейший способ быстрого обогащения. Ник-Картер, Нат-Пинкертон, Буффало-Биль, вообще детективные романы, продаются во множестве табачных и писчебумажных магазинов даже в маленьких городах Германии. Учительство, школьное управление, органы самоуправления вынуждены были обратить внимание на грозный рост негодной литературы. По утверждению проф. Зонрея, уже в 1893—4 гг. в Германии и Австрии было 45.000 распространителей такой сомнительной словесности (die Hintertreppenromane), которая являлась духовной пищей, по крайней мере, 20 миллионов юных и взрослых читателей. Такие произведения, как, например, «Палач из Берлина» вышли в 130 выпусках по 10 пфеннигов в количестве 250 тысяч экземпляров. При этом нередко применяется своеобразный способ рекламы: первый выпуск в количестве, достигающем иногда 1½ миллионов, раздается бесплатно. Дальнейшие продаются уже только за плату. Тайна успеха таких произведений среди невзыскательных, особенно юных читателей заключается в возбуждении грубых и чувственных инстинктов и в поддержании напряженного интереса к авантюре, который заставляет непременно приобретать всякий следующий выпуск, всегда обрывающийся «на самом интересном месте».

Что касается собственно порнографической литературы, то она не так распространена, ибо изготовляется для любителей и обычно очень дорога. По данным берлинских книгопродавцев, наблюдается большой спрос на такую литературу и среди некоторой части женской молодежи. Следует отметить, что даже самые решительные защитники запретительных мер против негодной литературы признают всю трудность проведения уловимой границы между допустимым и непристойным в литературе[5]).

Указания на вредное влияние бульварной, сыщической и порнографической литературы на молодежь и требования более энергических мер борьбы с нею стали особенно настойчивы в Германии после войны. Они исходили из кругов учительства, духовенства, женских обществ, организаций по охране детства

---

[5]) Безупречную постановку этого во многих отношениях деликатного вопроса находим у русского литературного критика Ю. Айхенвальда: «Искусство никогда не вступает и не может вступать в столкновение с моралью. Искусство всегда нравственно. Безнравственных произведений не существует. Если они безнравственны, значит они не художественны... Эффект искусства непременно морален. Условимся только в том, что мы не стоим на монашеской точке зрения и не считаем безнравственной наготу и страсть... Эротическая эмоция, бесспорно, сродни эмоции эстетической, но этим родством ее нисколько не позорит, потому что эротика не противоречит этике и своей внутренней природой на безнравственность нисколько не обрекает, ее далеко не предрешает». Ю. Айхенвальд: «Литературные заметки» («Руль». 1926 г., № 1759).

и юношеского движения. Со времени войны бульварная и порнографическая литература в Германии возросла до невероятных размеров. По новейшим вычислениям, среди школьной немецкой молодежи находится в обращении до двух миллиардов таких выпусков («etwa zwei Milliarden Schundenhefte im Umlauf sind») [6]). По данным экспедиционных фирм, один Берлин поглощает еженедельно целый вагон таких негодных книженок. Когда-то центрами фабрикации этой сомнительной литературы являлись Будапешт, Париж и Барцелона: в последние годы своеобразное первенство перешло к Берлину.

## III

Авторы нового германского ограничительного закона от 18 декабря 1926 года мотивируют его необходимость следующими главными соображениями. Этот род «литературы» изготовляется фабричным способом и, благодаря специфическому содержанию и дешевизне, имеет огромный тираж. Как уже было отмечено, издания эти сбываются, в виде правила, не с помощью обычного аппарата книжной торговли, а через посредство писчебумажных магазинов, табачных лавок, парикмахерских и т. п. В некоторых больших городах появились даже биржи такой литературы, «Schundliteratur-Börsen». Это — печатный товар, изготовляемый скудно оплачиваемыми литературными поденщиками и не имеющий ничего общего с искусством и литературой. Порнографические произведения расчитаны на нездоровое сексуальное любопытство; так называемая Schundliteratur возбуждает в молодежи грубость и авантюризм, а, по утверждению некоторых, толкает неуравновешенные натуры на путь преступности.

Авторы нового германского закона полагают, что одного положительного воздействия воспитания и среды недостаточно. Закон предусматривает создание особых коллегий или бюро по просмотру сомнительных произведений этого рода (die Prüfstellen) в составе назначаемого правительством председателя и членов коллегии из числа представителей литературы, искусства, книжной торговли, попечения о детях, учительства и народно-просветительных организаций (der Lehrerschaft und der Volksbildungsorganisationen) (§ 3 закона). Эти коллегии, решения которых можно обжаловать высшей коллегии в Лейпциге (die Oberprüfstelle), составляют индекс произведений негодной и порнографической литературы. Издания, включенные в список, не могут быть рекламируемы, выставляемы в витринах, не могут быть продаваемы и выдаваемы юным лицам до 18 лет. На взрослых запрет приобретения не

[6]) Ср. комментарий к закону 16 декабря 1926: Dr. Elsa Matz und Dr. E. Seeger, стр. 12.

распространяется, ибо закон имеет в виду исключительно охрану молодежи («zum Schutze der heranwachsender Jugend»; § 1 закона). Издания не могут включаться в список вследствие своей политической, религиозной, этической или мировоззрительной тенденции, как таковой. Имперские, местные и общинные власти обязаны следить за тем, чтобы ни в одном из их учреждений детям не выдавались издания, включенные в список дрянной или порнографической литературы.

Инициаторы закона несомненно были воодушевлены лучшими намерениями и не имели в виду ограничивать свободу духовного творчества. И все же избранный ими путь вызвал ряд возражений, которые имеют очень значительный вес и ставят под сомнение целесообразность запретительного закона, по крайней мере, в его теперешнем виде.

Мы видели, что новый германский закон об охране молодежи от дрянных и порнографических произведений печати пытается бороться с ними с помощью особых (по существу — цензурных) органов, на которые возлагается составление своего рода index'a librorum prohibitorum. Издания, внесенные в этот список, подвергаются существенным ограничениям в смысле рекламирования и распространения среди молодежи, а косвенно и среди взрослых[7]).

Критики закона ставят ему в упрек прежде всего то, что он отказывается от всякой попытки ограничить круг произведений, против которых он направлен. Между тем проф. Брауне-ром и др. было предложено следующее, в общем удовлетворительное, определение, содержащее следующие признаки: 1) отсутствие художественной и научной ценности; 2) предназначение для массового распространения; 3) вредное влияние на нравственное и физическое развитие молодежи. Введя такое определение, закон, по крайней мере, отчасти оградил бы доброкачественные и серьезные произведения печати от риска быть заклейменными как «Schund und Schmutz».

Однако, при этом субъективизм оценки не исключен. Известны, например, случаи привлечения к уголовной ответственности в силу постановлений общего уголовного кодекса издателей за репродукции произведений Рембрандта и Тициана. Кто не помнит об уголовном преследовании автора «Мадам Бовари?»

В русской литературе почти ровно сто лет назад никто другой, как Пушкин, в своей полемике с Лобановым, восставал против предъявления к произведениям словесности одностороннего моралистического критерия.

«Закон, — писал наш поэт, — не вмешивается в предметы, избираемые писателями, не требует, чтобы он описывал нравы

[7]) Это признают и комментаторы закона: «In einem gewissen Ausmass sind die Erwachsenen durch die Einschränkung des Vertriebs der Schund- und Schmutzliteraturschriften nach § 1, Ziff. 1 und 2 bereits miteingegriffen». См. цит. ком., стр. 20, 21.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 371 - 390

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

женевского пастора, а не приключения преступника или палача, выставлял счастье супружеское, а не смеялся над невзгодами брака. Требовать от всех произведений словесности изящности или нравственной цели было бы то же, что требовать от каждого гражданина беспорочного жития и образованности». И далее: «Приключения ловких плутов, страшные истории о разбойниках и мертвецах и пр. всегда занимали любопытство не только детей, но и взрослых ребят, а рассказчики и стихотворцы давно пользовались этой наклонностью души нашей». Правда, Пушкин одновременно признавал, что «просвещенный отец семейства не даст в руки своим детям многих книг, дозволенных цензурой, книги пишутся не для всех возрастов одинаково». Но здесь подчеркнуто значение воспитательного руководства, а не внешних запретительных мер.

Эти доводы, как соображения непреходящего значения, были в сущности и аргументами противников нового германского закона. Бывший прусский министр с.-д. Вольфганг Гейне, кроме того, заметил, что при сильном возбуждении политических страстей одни признáют подлежащими включению в список пацифистические брошюры, другие — произведения, восхваляющие воинскую славу; крайний пурист подведет под запрет все, касающееся пола: протестантские фанатики восстанут против католических житий святых, католические — против резких диатриб Лютера. Еще острее высказался другой автор, выразивший опасение, что в то время, как в Баварии будет изъят коммунистический манифест, в Саксонии той же участи подвергнется катехизис.

Положение добросовестного автора, произведение которого (по излишнему рвению цензурной коллегии) будет внесено в список дрянной и грязной литературы, окажется весьма тягостным. Критики закона основательно замечают, что всякий преступник, будь то сводник, ростовщик или мошенник, не может быть осужден вне установленных процессуальных гарантий (например, гласность, защита), которых новый закон не предоставляет авторам и издателям.

Писатель Генрих Манн и ряд других критиков нового германского закона об охране молодежи от дрянных и грязных произведений печати указывают, что опасность, грозящая молодежи от неподходящего чтения, крайне преувеличена. Надо бороться прежде всего против грязи в действительной жизни[8]), надо помочь молодежи пережить с наименьшими потрясениями критический возраст, влекущий к авантюризму,

[8]) Эти мысли высказывал уже Гёте в беседах с Эккерманном: «Es müsste schlimm zugehen, wenn ein Buch unmoralischer wirken sollte, als das Leben selber, das täglich der skandalösen Szenen im Überfluss, wenn nicht vor unseren Augen, doch vor unseren Ohren entwickelt. Selbst bei Kindern braucht man wegen der Wirkungen eines Buches oder eines Theaterstücks keineswegs ängstlich zu sein. Das tägliche Leben ist, wie gesagt, lehrreicher als das wirksamste Buch».

излишествам и безрассудству. Улучшение общих условий существования молодежи и ее воспитания, создание образцовых и доступных библиотек, поднятие художественного вкуса принесут гораздо больше, чем обоюдо-острые цензурно-запретительные меры.

Полной гарантии изъятия негодных книг закон все равно не дает: недобросовестные взрослые могут их свободно приобретать, а затем из-под полы снабжать ими молодежь, падкую на все запретное. Борьба с гнусной порнографией возможна и на почве действующего уголовного кодекса. Против недобросовестных издателей бульварной и кровожадно-авантюристической литературы возможны средства общественного и профессионального бойкота, которые с успехом применялись именно в Германии.

В той же Германии весьма обстоятельно разработан вопрос о мерах положительной борьбы против распространения дрянной и авантюристической литературы среди молодежи. Мы можем изобразить их здесь лишь схематически: осведомление родителей о вреде такой литературы; издание хороших книг для детей, удовлетворяющих их вкус к занимательному чтению («gute spannende Bücher für Kinder»), например, исторические романы, путешествия; школьные и внешкольные библиотеки для юношества и читальные залы; консультации по выбору детских книг; публичные художественные чтения для молодежи; дешевые серии образцовых в художественном отношении книг, дешевые и хорошие детские журналы; использование распространительного аппарата мелких торговцев для продажи хороших детских книг; привлечение к движению против дрянной литературы широких кругов книготорговцев.

От такта и беспристрастия лиц, призванных осуществлять новый закон, будет в известной мере зависеть устранение тех серьезных сомнений, которые он вызывает среди деятелей литературы и искусства. Но самая постановка вопроса об ограждении молодежи от авантюристической пошлости и грязи заслуживает полного внимания и сочувствия. Можно расходиться в выборе путей и методов борьбы, но самая задача является в условиях современной жизни глубоко-серьезной и настоятельной.

**Проф. Ал. Маклецов.**

# Временное правительство и высшая школа

Нередко приходится встречаться с мнением, в значительной степени справедливым, что Временному правительству не удалось в достаточной мере наладить работу государственного аппарата. Но тем не менее можно указать некоторые области управления, в которых, в период пребывания Временного правительства у власти, была проделана большая творческая работа.

Последующими строками мне хочется закрепить в исторической памяти такую работу, проделанную над высшей школой.

В целях объективности необходимо, однако, указать, что развитие и усовершенствование высшего образования усиленно культивировалось в российском законодательстве в последние годы перед революцией. Был создан целый ряд новых учебных заведений, каковы, напр., пермский университет, омский сельско-хозяйственный институт, тифлисский политехникум, коммерческие институты в Москве, Киеве, Харькове и Петербурге; другие высшие школы были значительно расширены как, напр., московский сельско-хозяйственный институт (Петровско-Разумовская Академия), к которому было добавлено отделение рыбоведения, по своему размеру равнявшееся целому самостоятельному институту. Далее были значительно улучшены нормы оплаты преподавательского труда и введены в университетский устав 1884 г. некоторые, правда весьма незначительные, изменения, расширявшие самостоятельность органов университетского самоуправления. Наконец, были проделаны большие подготовительные работы, с одной стороны, к пересмотру университетского устава, а с другой, — к реформе всего профессионального образования, в том числе и высшего.

И вот в разгар этой работы, главным вдохновителем которой была комиссия по народному образованию Государственной Думы, совершилась февральская революция, прекратившая деятельность законодательных палат.

В виду этого обстоятельства группа лиц (преимущественно петербургских академиков и профессоров), принимавших особенно близко к сердцу дело народного образования и понимавших, какая опасность угрожает ему в период революционных волнений и перестроек, разработала проект трех комиссий — по высшему, среднему и низшему образованию, которые должны были быть образованы при министерстве народного просвещения, чтобы взять на себя подготовку необходимых реформ.

В докладной записке, представленной автором настоящей заметки министру народного просвещения, были высказаны

следующие соображения. — Прекращение деятельности законодательных палат настоятельно выдвинуло на очередь вопрос об образовании при министерстве народного просвещения особого органа для наиболее быстрой и всесторонней разработки целого ряда неотложных мер по народному образованию. Учреждение такого органа оказалось необходимым, как в целях наилучшей подготовки мер законодательного характера, подлежащих внесению ведомством на утверждение Временного правительства, так и для обсуждения различных, наиболее сложных вопросов по управлению учебными заведениями, возникавших в министерстве и требовавших для правильного своего разрешения предварительного заключения сведущих и вполне авторитетных по сим вопросам лиц. Особенная же необходимость в создании такого органа сказывалась в отношении мероприятий, касающихся университетов и других высших учебных заведений, так как введение нового государственного строя сразу же потребовало неотложных изменений в порядке управления высшими учебными заведениями и согласования последнего с началами автономии высшей школы. Наряду с указанными отдельными изменениями законоположений о высшей школе неизбежно стала на очередь и задача по подготовке материалов и предварительной выработки полной реформы университетского устава, которая, как предполагалось, должна будет в ближайшую же очередь явиться предметом обсуждения новых законодательных органов, имевших быть учрежденными на смену старых.

Из трех намеченных комиссией осуществилась только одна, а именно по реформе высших учебных заведений. Забота о низшем и среднем образовании была возложена впоследствии на Государственный Комитет по народному образованию, который, в виду сложности своей организации, был созван значительно позднее комиссии по реформе высших учебных заведений.

Комиссия по реформе высшей школы, сорганизовавшись в самом экстренном порядке, уже через три недели после принятия власти Временным правительством, т. е. 21 марта 1917 г. приступила к работе, а 27 марта собралась на первое пленарное заседание.

И дальнейшая работа комиссии протекала весьма интенсивно. В течение сравнительно короткого (7-месячного) периода своего существования комиссия имела 64 заседания и подвергла обсуждению 61 вопрос, многие из которых, как напр., о создании новых высших учебных заведений или о реформе университетского устава, были вопросами большой сложности и первостепенной важности.

Из числа наиболее важных мероприятий, разработанных Комиссией и получивших потом реальное осуществление, могут быть отмечены след.: учреждение университетов в Ростове-на-Дону, в Иркутске, в Тифлисе и в Ташкенте; расширение

саратовского университета путем учреждения в нем историко-филологического и физико-математического факультетов; организация киевского географического института, екатеринославских высших женских курсов; реформа педагогических институтов в Москве, Петербурге и Самаре; преобразование ярославского Демидовского лицея в университет и т. д.

Кроме того в Комиссии были подготовлены материалы для разрешения вопросов: об учреждении медицинского факультета в составе петербургского университета, об учреждении статистического института в Петербурге и таврического института в Симферополе (впоследствии таврического университета), о реформе петербургского и московского лицеев в смысле освобождения их от принципа привилегированности, о реформе высших курсов Лесгафта, нежинского института, московского Лазаревского института, высших географических курсов в Петербурге, высших женских курсов А. В. Жекулиной в Киеве и т. д.

Из больших принципиальных вопросов, кроме реформы университетского устава, комиссия занималась разработкой сети высших учебных заведений, т. е. наиболее целесообразного плана дальнейшего развития высшего образования на всем пространстве России, а также вопросами наиболее рациональных основ усовершенствования фармацевтическаго и зубоврачебного образования.

Не мало труда было положено комиссией и на то, чтобы при потрясенных войной государственных финансах создать для научных деятелей материальные условия, достаточно благоприятные для плодотворной ученой и преподавательской работы.

Вся эта многообразная и сложная деятельность комиссии, которая развертывалась на не особенно благоприятном фоне политической неуверенности и неопределенности, протекала с успехом, главным образом, по причине чисто делового и в то же время тесно дружеского настроения, неизменно царившего в комиссии. Правда, большинство ее членов являлись активными руководителями политической жизни, но в небольшом, уютном помещении комиссии, на Литейном проспекте, все эти члены, предаваясь мирной культурной работе, как бы отдыхали от волнений и неудач политического строительства.

Весьма важное значение для успеха и быстроты работ комиссии имело то обстоятельство, что канцелярские обязанности по комиссии с самого начала принял на себя весь состав секретариата комиссии по народному образованию Государственной Думы в лице секретаря, его помощника и делопроизводителя. Этот в высокой степени компетентный аппарат, состав которого, в сознании важности возложенного на него дела, работал с величайшим одушевлением, органически влился в комиссию, как один из наиболее существенных и мощных ее факторов.

Составленная в спешном порядке сначала из лиц, лично

известных министру в качестве выдающихся деятелей в области высшей школы, комиссия постепенно переходила на положение представительного учреждения. Ведя свою работу все время под председательством пишущего настоящие строки, комиссия сначала состояла из министра народного просвещения и его товарищей, из представителей департаментов народного просвещения и профессионального образования, из представителя учебного отдела министерства торговли и промышленности, а также из целого ряда петербургских академиков и профессоров. Затем в ее состав был включен представитель младшего преподавательского персонала петербургских высших учебных заведений, далее делегаты Академического союза и, наконец, по сформировании Государственного Комитета по народному образованию, — представители этого последнего.

Происшедшее, во второй половине жизни комиссии, увеличение ее численного состава несколько затормозило ее подвижность и быстроту работы. Усилившееся после этого увеличения различие общественно-политических идеологий в среде комиссии нередко вызывало необходимость перед разрешением того или иного вопроса в предварительных переговорах для установления общеприемлемого исходного пункта для суждений. Но тем не менее и в этих условиях работа велась весьма дружно и без особых задержек.

Стремление примирить различные общественные течения на общей почве культурной деятельности увенчалось серьезным успехом и на организованном комиссией в июне 1917 г. всероссийском совещании по реформе высших учебных заведений. На это совещание, на равных правах с профессорами, были приглашены (в первый раз в истории русской высшей школы) так назыв. младшие преподаватели, т. е. приват-доценты и ассистенты. Несмотря на то, что эта последняя группа академических деятелей, чувствовавшая себя до того времени обиженной в правах по сравнению с профессурой, приехала на совещание в боевом настроении, удалось в течение работ совещания, в обеих его секциях — учебной и хозяйственной, добиться полного соглашения. Совещание закончилось речами, с одной стороны, представителей профессуры, с другой, — представителей приват-доцентов, в которых единодушно высказывалась удовлетворенность его результатами.

Важнейшим из этих результатов явилось принятие ряда, подготовленных комиссией, законодательных новелл, которые, изменяя университетский устав 1884 г. в его наиболее неприемлемых с точки зрения академической автономии частях, придавали ему совершенно новый характер. Эти новеллы, освобождавшие университеты от опеки со стороны попечителей учебных округов, обеспечивавшие самостоятельность выборных органов управления, вводившие в состав этих органов наряду с профессорами «младших преподавателей» и предоставлявшие студентам права по организации обществ и союзов, были не-

медленно проведены через правительственные инстанции и живительным потоком влились в академический обиход. Их животворная способность была так велика, что в те почти два года большевицкого режима, пока они не были сломаны, общий уклад университетской жизни, несмотря на некоторые частные извращения и вопреки крайне неблагоприятным внешним условиям (холод, голод и недостатки оборудования), был нормальным. Во всяком случае органы управления в университетах и других высших школах функционировали на основах академической автономии; профессора, доценты и ассистенты дружно сотрудничали в этих органах, а между преподавательской и студенческой частями академической семьи существовали наилучшие отношения, полные взаимного доверия.

В первый период своей деятельности большевистское правительство не возражало против, столь дорогого всей передовой части российского общественного мнения, лозунга академической автономии. Только впоследствии был выдвинут принцип, заключающийся в том, что «рабоче-крестьянская» власть настолько компетентна во всех областях управления и так чужда бюрократизма, что при ней и высшая школа ни в какой автономии не нуждается. Эта автономия является даже яко-бы вредным средостением между пролетариатом и наукой. На основе этого лицемерно-демагогического принципа на высшую школу была распространена диктатура, свобода научной мысли была подчинена строжайшей цензуре, уровень преподавания значительно понижен.

Все это привело к тому катастрофическому положению высшей школы, из которого само советское правительство начало искать выхода. В настоящее время в некоторых областях школьной жизни уже допущены, хотя и незначительные, облегчения, отступления от неумолимых начал диктатуры. В некоторых из этих облегчений мы видим возврат к принципам, которые были положены в основу работ комиссии по реформе высших учебных заведений при Временном правительстве.

Эта комиссия представляет собой, не лишенный интереса, образец того, как во время революционного строительства может быть создан орган, по внешности как-бы бюрократический, но по своему составу и характеру работы так глубоко проникнутый общественными настроениями, что вся деятельность его протекает в полном согласии с настроением широких общественных кругов.

Надо надеяться, что провозглашенный комиссией лозунг полного раскрепощения научной мысли, освобождения ее от бюрократического надзора и давления, еще получит свое осуществление на нашей родине.

**М. Новиков.**

# О письменных работах по русскому языку

Русская средняя школа всегда отличалась от западно-европейской тем, что предоставляла учащемуся бо́льшую самостоятельность, более полагалась на учащегося и тем самым более и развивала самодеятельность и самостоятельность ученика. В то время, как, напр., во французском лицее до последнего класса ученикам дается готовая и подробная канва сочинения, предопределяющая не только форму, но и содержание сочинения, в русской школе чуть ли не в третьем классе пишутся самостоятельные сочинения. Нельзя не видеть положительных сторон в методе развития самодеятельности, но нельзя не видеть также и теневых сторон, которые тем отчетливее выступают, чем бессознательнее проводится этот метод, часто объясняемый неумением учащего *научить* учащегося.

Отрицательные стороны русского преподавания можно формулировать так: мы гораздо бо́льшего требуем от ученика, чем ему даем, и предъявляем такие требования, которых, без нашей помощи, не может исполнить *средний* ученик; в результате — вполне успевают только блестящие по своим способностям ученики, средние же и слабые, несмотря на большую затрату труда, остаются мало грамотными, мало образованными.

Ни в одной дисциплине не обнаруживаются в такой мере и так ясно недостатки русского преподавания, как в письменных работах по русскому языку. Не редким было явление, когда оканчивающий студент-филолог, после восьмилетнего гимназического труда, после восьмилетнего писания диктовок, изложений и сочинений, затруднялся в композиции зачетного сочинения и подавал его с таким ужасающим количеством ошибок, что приводил в понятный трепет профессора.

Я не знаю, будет ли большим преувеличением с моей стороны, если я скажу, что преподаватели русского языка не столько *учили* и учат писать, сколько требовали, чтобы учащийся *научился* писать; шла постоянная *проверка* знаний (диктовки, изложения, сочинения) и никогда — за редкими исключениями — обучение.

В самом деле, никак нельзя считать обучением грамотности в таком обилии производившиеся у нас поверочные диктовки, часто приносившие более вреда, нежели пользы. Поверочные диктовки базировались на хорошем знании грамматики, грамматических правил, предполагали (и проверяли) основательное знание грамматики, не учитывая при этом, однако, очень распространенного и легко объяснимого явления — того, что сплошь и рядом люди, хорошо знающие грамматику, в письме делают крупные ошибки и обратно: очень нередки случаи, когда пишущий совершенно безукоризненно бывает очень слаб в знании грамматических правил. Совершенно очевидно,

что для правописания недостаточно знания грамматических правил, а необходимо еще умение и навык применять их; учащийся, пишущий по грамматике и вспоминающий в процессе писания правила, путает их и применяет не то правило, какое нужно применить в данном случае.

Едва ли не бо́льшую помощь, чем грамматические правила, оказывает в правописании зрительная, слуховая и моторная память, и на них то и должно базироваться обучение письму. Вследствие того, что произношение слов в русском языке не совпадает с их правописанием, менее всего приходится учитывать слуховую память (в некоторых частных случаях, однако, и она имеет место), значение же зрительной и моторной памяти нельзя преувеличить. Учащийся часто видит то или другое слово напечатанным на такой-то странице (правой, левой), в таком то месте (наверху, внизу, в конце строки, в середине...) и как бы списывает его при писании: видит и запоминает глазом и свои ошибки и потому, как бы ни подчеркивал их преподаватель красными или обыкновенными чернилами, упорно повторяет их. Мало помогает делу исправление преподавателя: в лучшем случае (если ученик обратил внимание на исправление, а не пропустил «мимо глаз», как пропускает при чтении интересной книги) ученик видит два начертания слова (ошибочное и исправленное), начинает колебаться и... снова повторяет ошибку, ибо тут на помощь приходит рука, моторная память. Кому не случалось по той или другой причине запутаться в написании слова: чем больше думаешь, чем больше вспоминаешь правила, тем безнадежнее запутываешься... И для того, чтобы выпутаться из этого леса сомнений и колебаний, приходится прибегнуть к старому, испытанному средству: закрыть глаза, постараться ни о чем не думать и предоставить руке написать слово так, как она привыкла...

Многие преподаватели, не довольствуясь подчеркиванием и исправлением ошибки, заставляют ученика выписывать слово, написанное ошибочно (иногда по несколько раз). Нельзя отрицать пользы такого выписывания, и можно еще более приветствовать прием выписывания, практикующийся некоторыми французскими педагогами: они заставляют ученика выписывать слово обыкновенными чернилами, букву же, заменившую собою ошибку, красными; не говоря уже о том, что глаз более запоминает букву в слове, выделяющуюся среди других букв, самый процесс писания исключает возможность невнимательного, небрежного отношения (в силу которого ученик, выписав 30 раз верно слово, на 31-ый делает снова ошибку): внимание постоянно напряжено для того, чтобы не пропустить красную букву, да и самый процесс писания происходит очень замедленным темпом, ибо после нескольких «черных» букв, написанных одним пером, нужно взять другое перо — для красных чернил, написать им букву, снова положить его и снова взять первое

перо; нужно ли говорить о том, как такой процесс писания закрепляет в памяти орфографию слова?

Еще более правильным, на наш взгляд, является метод обучения письму, заключающийся в том, что преподаватель не допускает ошибок, предупреждает их: этим самым ученик привыкает писать правильно, правильное письмо запоминается и глазом, и рукой. Сторонники этого метода (а они становятся с каждым днем все более и более многочисленными) приступают к диктовке (к диктованию) только тогда, когда они уверены, что ученики не сделают в ней ни одной ошибки. Не только в целях более рационального обучения письму, орфографии, но и в целях обучения языку, необходимо, чтобы приготовление диктовки происходило в сотрудничестве учащего и учащегося, чтобы учащийся не только запоминал, но и понимал орфографию, чтобы он обобщал отдельные частные случаи. Очевидная польза и необходимость такого сотрудничества ни в чем так не обнаруживается, как при обучении пунктуации: брать пунктуацию памятью невозможно, ее надо не только понять, но и как бы прочувствовать насквозь; с другой стороны — овладеть пунктуацией значит овладеть логикой речи. В силу сказанного подробный анализ знаков препинания в том или ином отрывке художественной прозы является одновременно и анализом стиля и вместе с тем позволяет глубже проникать в оттенки речи.

Приготовление диктовки представляется мне в таком виде: ученик читает вслух весь отрывок художественной прозы (сперва очень небольшой — в 8—10 печатных строк, затем постепенно он увеличивается до 1½—2 страниц), потом разбивает его на отдельные фразы, между которыми ставит точки: далее идет самая трудная часть (и в ней-то больше всего и нужна помощь преподавателя) — замена некоторых точек двоеточием, точкой с запятой, вопросительным и восклицательным знаками, многоточием; гораздо легче дальнейшая часть анализа пунктуации — анализ запятых, определяемых правилами синтаксиса. Первая часть приготовления диктовки (пунктуация) окончилась, начинается вторая часть (орфография): ученик снова медленно читает весь отрывок, останавливаясь на трудных словах и объясняя их правописание; после этого бегло читается отрывок с задержкой внимания только на словах, показавшихся при первом чтении трудными. Если ученик понял, но еще не запомнил правописания всех слов, полезно перед диктовкой дать ему прочесть про себя отрывок еще столько раз, сколько ему покажется нужным для того, чтобы в нем возникла совершенная уверенность в безукоризненном знании орфографии и пунктуации отрывка.

Насколько такой метод обучения грамотности является действительно успешным, свидетельствует практика: применяя его, я самое бо́льшее в шесть месяцев достигал того, что малограмотный ученик превращался в безукоризненно грамотного.

между тем как при применении метода одних поверочных диктовок из гимназии, после восьми лет обучения, выходили сплошь и рядом если и не неграмотные, то малограмотные люди.

---

Метод о б у ч е н и я орфографии и пунктуации постепенно завоевывает себе положение в средней школе; нельзя того же сказать об о б у ч е н и и способам связного выражения своих мыслей на бумаге: от ученика требуют, чтобы он умел выражать свободно, связно и правильно свои мысли, но не говорят ему того, как он может приобрести это умение. И тут ученик учится на своих ошибках и на указании этих ошибок — долгий, трудный и не всегда успешно достигающий своей цели путь. Между тем и в обучении слогу и конструкции гораздо целесообразнее итти тем же путем, что и при обучении орфографии и пунктуации: ученик должен правильно и свободно писать, и ошибки слога должны так же предупреждаться, как ошибки орфографии и пунктуации. И подобно тому, как делаются приготовленные диктовки, должны делаться и приготовленные изложения. В нашей школе постоянно и практиковались и практикуются (почему-то только в младших классах, между тем изложения, о коих речь будет ниже, должны производиться до окончания школы), но они имеют задания, прямо противоположные обучению слогу. В нашей школе от ученика требуют, чтобы он излагал прочитанный им (или прочитанный ему один раз преподавателем) отрывок «своими словами», т. е. как можно более удаляясь от текста, между тем как только наибольшая близость к тексту отрывка дает учащемуся запас правильных оборотов и выражений, правильного строя речи. Не только не горе, но счастье, если учащийся запомнит ту или иную фразу перелагаемого им отрывка наизусть: нужно ли жалеть о том, что запас учащегося пополнился тем или другим удачным оборотом, удачной фразой, по образцу которых он сможет (и будет) строить и свои фразы и обороты. И подобно тому, как художник учится писать и вырабатывает свою манеру, копируя Рафаэлей и Тицианов, подобно этому мы учимся выражать свои мысли на образцах Пушкина, Тургенева, Гончарова, Лермонтова.

Я не случайно назвал имена Пушкина, Тургенева, Гончарова и Лермонтова, как неслучайна и последовательность этих имен: из русских классических писателей Пушкин, Тургенев, Гончаров и Лермонтов отличаются наиболее совершенным и безупречным языком (нельзя поэтому давать, напр., Гоголя, Толстого и Достоевского: за их художественностью стиля мы мало замечаем недостатки их слога, но эти недостатки выпукло выявляются в ученических работах), и на их произведениях легче всего учиться писать; начинать необходимо с Пушкина («Повести Белкина», «Капитанская Дочка», «Пиковая Дама», не «Дубровский» — оставшийся неотделанным автором), как

с самого легкого и простого, затем переходить к более трудному Тургеневу (преимущественно «Записки Охотника»), еще к более трудному и сложному Гончарову («Обломов») и, наконец, к самому трудному — к Лермонтову («Герой нашего времени»). Тот, кто прошел школу Пушкина, Тургенева, Гончарова и Лермонтова; тот, кто овладел их языком и их стилем, — тот может выработать и свой собственный стиль, свою собственную манеру письма.

Приготовление изложения начинается с разбора избранного отрывка в синтаксическом и стилистическом отношениях (нужно ли говорить о том, какое значение имеет такой анализ и для изучения писателя?), после чего учащийся читает его про себя несколько раз (от 5 до 8—10 и даже 12 раз — в зависимости от способностей, памяти и навыка учащегося), постоянно следя не только за строением предложений, но и за их связью. И только тогда, когда учащийся запомнил строй предложений и их связь, когда нужда в книге отпадает, и она может быть спрятана (ибо во время писания нельзя заглядывать в книгу), только тогда учащийся приступает к самому изложению, при чем, излагая заданный отрывок, должен держаться как можно ближе к тексту автора.

Такие изложения полезно делать не только в младших классах, но и в старших, да, собственно говоря, и по окончании школы. Времени они отнимают немного: можно взять небольшой отрывок (около печатной страницы), на чтение и разбор которого уйдет приблизительно полчаса — и еще менее того на самое изложение его.

О б у ч а т ь нужно и композиции сочинений. Наша школа всегда предъявляла большие требования к плану сочинения — и вполне основательно: достоинства сочинения, как сочинения (т. е. композиции сочинения, развития темы), определяются хорошим или плохим планом. И между тем ничто так не затрудняет наших учащихся, как составление плана. Многие учащиеся, даже вполне свободно владеющие слогом изложения, даже обладающие большим материалом сочинения и богатым воображением, затрудняются в составлении плана (иначе говоря, не владеют своим материалом или своим воображением, не умеют распределять материал, не умеют распоряжаться своим воображением) и — каждый преподаватель русского языка подтвердит это! — пишут план сочинения после самого сочинения или же — что так же не редкость — составляют искусственный план, имеющий мало общего с самым сочинением. Школьное сочинение требует, чтобы план состоял из трех частей: вступления, изложения с его подразделениями и заключения. И вместо того, чтобы, начав с обдумывания главной мысли изложения, задать себе затем вопрос — как подойти к выражению и обоснованию этой мысли, — учащийся начинает испытывать Танталовы муки над разрешением первого, поставленного им себе вопроса: что бы п р и д у м а т ь для вступле-

ния (не менее затрудняет и последний вопрос: что бы придумать в качестве заключения?)? — Плохо или хорошо (чаще плохо, чем хорошо), но в конце концов искусственный план готов, и учащийся пишет сочинение, мало заботясь об его архитектонике, о соразмерности и равновесии частей. Редко бывают на должной и возможной высоте наши выпускные сочинения, но можно ли в этом винить наших учеников, почти ощупью, почти самоучками достигающих сомнительного умения свободно и связно выражать и развивать свои мысли на бумаге!

Между тем и возможно, и должно не только научить композиции сочинений, но вместе с тем и ввести учащегося в творческую лабораторию писателя, научить его разбираться в композиции художественных произведений — благодарная и увлекательная задача и работа!

Необходимо, чтобы учащийся прежде всего понял и почувствовал план сочинения не как что-то внешнее сочинению, не как придаток, приложение, а как костный скелет сочинения, и для этого надо начать с анализа таких произведений, которые имеют ясный и хороший план. И тут надо начинать с Пушкина, с его ясным и простым планом «Медного Всадника» (разделенного на вступление, две части и заключение) и с «Повестями Белкина».

Пушкин, в начале своего поэтического пути увлекавший читателей мелодическими и гармоническими стихами, но плохо ладивший с композицией произведения, в «Повестях Белкина» создал такие совершеннейшие образцы композиционного плана, о которых можно сказать, что они — «плод величайшего гения». Для школьных целей «Повести Белкина» имеют тем бо́льшее значение, что они отличаются такой схематичностью, такой скелетной обнаженностью, которые позволяют учащемуся без особого труда обнаружить и зафиксировать план сочинения (роль преподавателя сводится при этом только к контролю и направлению внимания). Вследствие этого я в своей педагогической практике неизменно подробно останавливаюсь на анализе «Повестей Белкина» и особенно на «Метели» (с ее безукоризненным, совершеннейшим планом), «Выстреле» и «Станционном Смотрителе».

Работа над «Повестями Белкина» распадается на три части: 1) прежде всего составляется план рассказа, состоящий из краткого вступления, двух главных частей изложения (с подразделением каждой из них или на две, или на три — всегда равномерно — небольшие части) и очень краткого заключения; 2) после этого — по совершенному плану Пушкинского рассказа — предлагается учащимся написать переложение всего рассказа, при чем строго и точно определяется размер переложения: учащийся размечает по плану приблизительное количество строк, приходящееся на каждую часть плана, приводимого в исполнение, и это размечание обеспечи-

вает равновесие частей (поясню примером: я задал написать переложение «Выстрела» на 2½ страницах. Так как план «Выстрела» состоит из вступления, двух главных — с подразделением на две подчиненых — частей изложения и краткого заключения, то вступление и заключение в общей сложности — вступление больше, заключение меньше — должны занимать ½ страницы, обе главные части по 1 странице, иначе говоря, каждая из подчиненных частей по ½ странице. Благодаря такому распределению материала, учащийся может быть уверен в том, что он не увлечется одним и не скомкает другое); в большинстве случаев я даю не одно, а два изложения: краткое — в 2—3 страницы и пространное — в 6—8 страниц с большим развитием подробностей — и тем самым подхожу к третьей части работы; 3) в заключение я с учащимися выясняю интересный вопрос (разрешение которого является преддверием к анализу композиции повести и романа) — о том, как посредством развития деталей и введения эпизодов маленький рассказ превращается в большую повесть. С анализом «Повестей Белкина» связана и дополнительная работа: руководствуясь композиционным планом Пушкинских рассказов, мы выбираем тему для собственного рассказа, который и пишется учащимися — наиболее способными и талантливыми талантливо и интересно, наименее талантливыми бездарно и скучно, но и теми, и другими вполне корректно, если можно так выразиться.

После «Повестей Белкина» я перехожу к «Пиковой Даме» и к «Капитанской Дочке» и затем к романам Тургенева, анализ которых обыкновенно не представляет больших трудностей вследствие простоты плана и композиционного однообразия их. Воспитав в ученике чувство плана, органическое сродство его с произведением, я начинаю работу с сочинениями на литературные темы. На первых порах я вместе с учащимися собираю и разрабатываю материал для сочинения, и мы сообща классифицируем полученный материал и составляем план. Особенно богатый материал для сочинений — и материал, удобный для школьной разработки — дает «Евгений Онегин», который читается и разбирается в классе; обычно я даю одновременно четыре — пять тем по «Евгению Онегину» с тем, чтобы учащиеся научились подбирать подходящий материал для каждой темы (эта работа имеет и другое значение: она учит более внимательному чтению и пониманию данного произведения). Необходимо следить, однако, за тем, чтобы в учащемся развивалась самодеятельность, чтобы не преподаватель работал в присутствии ученика, а ученик — под руководством преподавателя, ибо только при таких условиях ученик сможет приступить к вполне самостоятельным работам — цели обучения.

Я все время говорил о школьных письменных работах. В заключение мне хочется коснуться больного вопроса русской эмиграции — денационализации русских детей. Дети русских эмигрантов часто проходят хорошую и необходимую для России западно-европейскую школу — и в этом благо; но в то же время они теряют все духовные связи с родиной, отрываются от родной культуры, забывают родной язык. Я не буду говорить трюизмов: о том, что культура народа органически неразрывно связана с его языком, о том, что высшим выражением русской культуры является русская литература, о том, что русских детей в эмиграции необходимо учить русскому языку и знакомить с произведениями великой русской литературы и проч. и проч. Все родители прекрасно это сами знают и в громадном большинстве случаев не равнодушно, а с ужасом смотрят на денационализацию своих детей, бессильные предотвратить это стихийное бедствие, бессильные задержать происходящий не по их вине и воле процесс. Помимо того, что учащиеся перегружены с в о и м д е л о м в иностранной школе, не оставляющей много свободного времени ученикам, помимо этого, большинство русской эмиграции находится в таком стесненном, а подчас и плачевном материальном положении, что при всем желании не может приглашать отдельного преподавателя для занятий по русскому языку. К этому большинству я и обращаюсь с горячим советом наладить хотя бы те изложения, о которых я говорил выше, посвятив этим занятиям 1½—2 часа в неделю; в крайнем случае, такого рода занятия могут вестись и без специалиста-руководителя: дети должны только внимательно читать и перечитывать избранный отрывок из художественной прозы и стараться излагать их, как можно ближе придерживаясь текста подлинника. Я не сомневаюсь, что такие упражнения задержат процесс забвения русского языка, процесс, принимающий поистине ужасающие размеры.

Перед русской эмиграцией стоит и другой больной и большой вопрос: как приохотить русских детей к чтению русской книги, не связанной для них с жизнью (в силу чего русские дети читают русские книги так же, как читают их иностранцы), но рассмотрение этого вопроса выходит за пределы намеченной мною темы.

**М. Л. Гофман.**

# Театр малышей

(Материалы к изучению детского творчества)

В интернате N-ой гимназии живут двадцать мальчиков от семи до двенадцатилетнего возраста. Здесь звуковики, приготовишки и первоклассники. Осень и весну мальчики проводят на воздухе, играя в подвижные игры и совершая со мной прогулки по живописным окрестностям Ш., но четыре зимних месяца большею частью сидят в интернате, читают и мастерят.

В эту зиму, однако, они не удовлетворились чтением и обычными играми и придумали с в о й т е а т р, весь свой, начиная с сочинения пьес и завершая постановкой их на своей сцене, в интернате.

Сцена — пол интерната (не подмостки, а пол), отделенная от зрителей суконным раздвижным занавесом (из одеял).

Декораций предметных — никаких... Все строго выдержано в сукнах (одеяла), на которых мелом намечены окна. Не могу понять, отчего мальчики не удовлетворились пестрой стеной моей кабинки... Откуда узнали они и как поняли, что темный и однообразный мягкий фон сукон выгоднее выделяет игру их лиц. Мимика неподражаемо-искренняя, ненадуманная, во всем остальном — рассчет.

Костюмы живописные: иные — приблизительно реальные, иные — различных эпох и сказочные...

Все чин чином: режиссер (заведует постановкой и выходами), суфлер, читки, репетиции без костюмов, в костюмах... На генеральной репетиции — грим: бороды из ваты, усы...

Все это придумано и создано самими мальчиками. Я сам ни во что не вмешивался (только наблюдал) и никого не подпускал на версту к их творчеству. Этот «театр пяти пальчиков» — по меткому выражению Н. Евреинова — поразил не только меня...

Повторяю, взрослые ни во что не вмешивались, ничему не мешали, никаких, даже наводящих, советов не давали... От этого все спектакли сохранили абсолютную самобытность. Малыши легко и свободно достигли реальности воплощения, чему способствовала прямота их натуры. Герои были обрисованы резко, без нюансов... Герой — так уж герой... Трус — так уж трус... Краски основные, яркие, сочные, без промежуточных тонов. Здесь ничто сознательно не было надумано, это я утверждаю, так как за всем ходом работы следил неослабно, с исключительным интересом. Живя с детьми в интернате, отделяясь от них лишь циновкой, я невольно и слышал все (вплоть до тишайшего шопота во время конспиративных совещаний) и видел все (сквозь щели разрозненной детьми циновки), мог про-

следить весь замышленный груд — от зарождения до завершения.

Все пьесы — числом девять — были написаны самими мальчиками: Д. Г. («Темница», «Пытание мальчика», «Два друга» — первые две — бытовые, последняя — историческая); С. В. («Суд» — историческая пьеса); А. Г. («Пытание воина» — историческая пьеса); В. Я. («Разбойник» — бытовая); С. Р. («Изменник» — историческая)... И две — бытовые — без названий...

Д. Г. — 12 лет. Мальчик общительный; самостоятельный в своих желаниях и действиях; предприимчив; говорит довольно быстро, горячо, немного несвязно; обладает склонностью к рисованию; самолюбив, обидчив, горд (выше уровня своих лет); аккуратен, опрятен; правдив, но фантазер; ласков и сам нуждается в ласке... Подает незаурядные надежды. А. Г. — 9 лет. Общительный, но в редкие дни угнетения духа — замкнутый; самостоятелен: упрям в достижении желаемого; застенчив; идеалист, пламенный энтузиаст; говорит медленно, вдумчиво, связно; речь всегда содержательная; ум пытливый, анализирующий; любит книгу; самолюбив, обидчив до болезненности; аккуратен, опрятен; интеллект высокий. С. Р. — 10 лет. Общительный; меланхоличен и повышенно обидчив; раздражителен, часто плачет без видимой причины; малосдержанный вследствие повышенной нервности; боязлив, нерешителен; правдив, но фантазер и мечтатель; неаккуратен, неопрятен; рассеян — все забывает, все теряет; шаловлив, когда возбуждена чем-нибудь нервная система; обычно же вял, спокоен.

Здесь три совершенно различных мальчика. Остальные авторы — тем или иным похожи на них.

Началось с того, что Мите (Д. Г.) захотелось самому написать пьесу, после того, как он увидел целый ряд постановок на нашей гимназической сцене (где шли, главным образом, пьесы Островского). Специально для этой цели он попросил у меня тетрадь. К вечеру пьеса была готова, и утром следующего дня мальчики приступили к ее читке. Это так всем понравилось, что за сочинительство принялись Шурик (А. Г.), Сережа (С. Р.) и др. Было написано ими девять пьес, из них семь увидели нашу примитивную сцену... Привожу краткое содержание двух пьес...

«Темница»

«Темница» или «Темная» — это род наказания, которое накладывали в старину мальчики на провинившегося товарища. Чаще всего практиковалось это в закрытых учебных заведениях. На виновного неожиданно набрасывали несколько одеял, после чего пускались в ход ремни. Изредка и в современных интернатах встречаются подобного рода самосуды, возбуждая всякий раз в воспитателях жестокое осуждение.

Интернат. Вечер. Пора ложиться спать. Но мальчикам не до сна. По крайней мере Андрей, Федул, Володя и Ваня еще не спят. Уговариваются сделать Андрею за что-то темную. Между тремя шалунами идут переговоры:

В а н я. — Сейчас Андрей ляжет спать, и мы ему сделаем темную.

В о л о д я. — Доставай хлысты!..

В а н я. — Володька, доставай одеяло!.. Мы его накроем и будем дубасить... (Громко) Андрей, ложись скорей спать, а то придет Николай Алексеевич и даст тебе жару... Скорей ложись спать!.. (Андрей, уже раздетый, ложится в постель и засыпает).

В а н я. Ну, братцы, засучивай рукава. (Все засучивают рукава и один Федул штанину засучивает)[1]). Федул, да зачем ты засучиваешь штаны, когда тебе было сказано, чтобы ты засучивал рукава.

Ф е д у л. — Я не слышал. Прости.

В а н я. — Ну, братцы, когда скажу три, тогда набрасывайтесь на Андрея и бейте его хлыстами...

В таком духе долго еще идет совещание, со всеми подробностями, как набрасывать одеяло, как бить и когда прекратить наказание... Федул оказывается большим путаником, сразу ничего не может понять и только смешит всех. Наконец, Ваня подает зловещую команду, и решение мстительных мальчиков тут же, на глазах у зрителей, приводится в исполнение. Бедный Андрей кричит, умоляет пощадить его, но не так-то податливы сердца наказующих. Вдруг... растворяются двери (откидывается край одеяла) и входит воспитатель Николай Алексеевич.

Н и к. А л е к с. — Вы такие чертенята, да как вы смеете бить новичка!

Ф е д у л. — Новичка-червячка...

Н и к. А л е к с. — Ну, теперь будем разъяснять, кто виновен и кто невиновен. Вот ты, Федул, садись возле меня, и ты, Ваня, садись рядом со мной, а ты, Володя, садись против меня.

А н д р е й. — А я, Николай Алексеевич, я куда сяду?

Н и к. А л е к с. — Замолчи. Тебе уже задали перцу, и ты еще хочешь?...

Идет разбор всего дела, при чем Федул и здесь всех смешит. В результате — зачинщику, которым признается Володя, назначается темный карцер. Попранный порядок опять торжествует, и Н. А. гордо удаляется. Занавес.

Во втором действии, более коротком, изображен карцер, задняя стена которого (повернутая к зрителю) отсутствует. В передней стене — окно, чрез которое видны головы мальчиков, разговаривающих с лежащим на тощем матраце Володей. Делятся с ним хлебом. Вдруг головы исчезают, а в карцере появляется воспитатель со словами: «Ну, как поживаешь, Ваня? Я пришел тебя выпустить». Занавес.

---

[1]) Попытка к юмору.

Последнее действие мгновенно. Вечер. Горит фонарь. Андрей, Федул, Володя, Ваня стоят, обнявшись, и поют:

Теперь мы подружились,
Не будем драться никогда.
Конец теперь у нас веселью,
И жить мы будем без конца.

Занавес смыкается. Гром аплодисментов. И маленькие артисты, и маленькая публика, и маленький автор довольны друг другом.

*

А вот и вторая пьеса, написанная Сережей (С. В.), «Суд».

Действующие лица: Царь неведомой страны. Царевич. Царев вождь. Кубилай — татарский военноначальник. Судья. Палач. Телохранители. Тамагвайка — жена Кубилая. Баторий — сын Кубилая.

Действие происходит в ставке царя. Посреди сцены — на троне — в белом плаще и в короне сидит царь. По правую руку его сидит в таком же белом плаще царевич. Вокруг — телохранители. Перед царем — спиной к публике — стоят Кубилай и царев вождь.

Вождь. — Сегодня наш отряд поймал полководца Кубилая, и ты, царь, изволь судить его.

Царь. — Хорошо. Посудим его.

Кубилай. — Государь, позволь слово молвить.

Царь. — Молвь!

Кубилай начинает рассказывать о нападении на него царевых воинов, о защите своей земли, о том, что у него есть жена Тамагвайка и сын Баторий, которые ждут его... Но царевич гневно прерывает Кубилая.

Царевич. — Довольно! Отец, казни его!

Царь. — Сын, ты очень злой.

Царевич. — Как тут не злиться...

Вождь. — (Обращается к телохранителям): Зовите судью и палача!

Затем царь требует у Кубилая планы главной крепости. Кубилай отказывается и, видя безвыходность своего полсжения, просит вызвать в ставку царя жену и сына, чтобы проститься с ними.

Во втором действии происходит суд. Те же лица, судья и палач. Долго уговаривают Кубилая выдать планы крепости. но тот не соглашается. Наконец, судья последний раз обращается к нему:

Судья. — Говори, где главное укрепление, хоть это скажи.

Кубилай. — Не скажу.

В это время вводят семью Кубилая. Жена падает на колени пред Кубилаем и плачет.

Ц а р е в и ч. — Довольно концерты устраивать!..

Ц а р ь. — Читай, судья, приговор!..

С у д ь я. — Полководец Кубилай Ахлиедов приговорен к казни за его непокорность. Его изрубят на куски.

П а л а ч. — Государь, приступить?

Ц а р ь. — Приступи.

Палач и телохранители накидываются на Кубилая. С ним, под ударами сабель, гибнет и его семья. Занавес медленно смыкается. Минуту стоит мертвая тишина. Малыши подавлены только что виденным. Щеки и глаза горят. Наконец, раздается один хлопок, другой... И вслед за этим — гром аплодисментов. Крики восхищения, говор... Только маленькие зрители могут так искренне и безудержно благодарить своих маленьких лицедеев...

*

Остальные пьесы в таком же роде.

Не только внешние детали своих постановок, но и внутреннюю сторону, т. е. психологию пьес и отдельных ролей, мальчики разрабатывали сами, идя в этом друг другу навстречу. Я не однажды бывал свидетелем, как предложенная кем-либо трактовка роли осуждалась другими и таким образом отвергалась. А иногда и отстаивалась, если только удавалось вескими аргументами защитить ее.

Работал весь ансамбль дружно основными цветами (добрый, злой, жестокий, справедливый) на фоне темно-серых, почти черных одеял. И если на этом фоне выгодно выделялись в первой пьесе только лица, то во второй пьесе — и одежда: пышная, сказочная, яркая... Получалась незабываемая картина возрожденного лубка, к которому так тяготеют простой народ и дети.

Грим... Грим был очень хорош тем, что помогал основным тонам каждой постановки. Здесь тоже не было дано никаких указаний, отсюда — весь чудесный ансамбль стариков, юношей, злых, добрых...

Должен сказать, что эти постановки сыграли большую роль в жизни малышей. На «своем театре» малыши учились рассуждать, оценивать те или другие положения, развивали вкус к красивому и верному, а, главное, больше, чем прежде, полюбили книгу, так как им хотелось как можно больше прочесть, чтобы потом легче писать свои пьесы...

Мне же эти постановки помогли разобраться в характерах некоторых малышей.

Но выявилась здесь еще одна особенность в психологии современных детей, это — тяготение к жестокому. Как в жизни, так и в творчестве детей я был свидетелем этому много раз.

Вот главные сюжеты пьес: описание «темной», суд над Кубилаем, пытание мальчика (со всеми подробностями, доходя-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 391 - 410

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

щими до цинизма)[2]), пытание воина и т. п. При этом вся гамма жестокостей изображена с жутким реализмом, говорящим об общей атмосфере борьбы и страданий, пережитых детьми до поступления в гимназию. Здесь сказались вечные переезды родителей с места на место и борьба их из-за куска хлеба, жуткие рассказы о недавнем прошлом гражданской войны, в большинстве случаев возведение в культ насилия, без чего нельзя было пережить последнее десятилетие. Воспоминания — хотя бы и смутные, но на всю жизнь отложившиеся в детской душе — о перестрелках, о бегстве и скитаниях, о голоде, о болезнях... Все это взростило свои болезненные ростки...

Но отчаиваться не следует... Окончательно спасет положение не меньшее тяготение у детей к правде, к человеческой правде, которая в конечном результате преобладает над жестокостью и постепенно как бы отодвигает ее в прошлое.

Бесспорно, у наших детей пробуждается дремлющая воля к жизни мирной и спокойной, и с этой волей уже не сочетаются у них ни жестокость, ни насилие... Но это только-только еще начало жить... Это — свято.

В данном преображении главную (и единственную) по моему роль сыграло пребывание детей в общежитии гимназии, где не чувствуется борьба взрослых за существование, где отсутствуют жуткие рассказы о недавнем прошлом, где нормальная жизнь понемногу успокаивает нервы и создает подлинное человеческое существование.

В следующую зиму, надеюсь, смягчение нравов отразится и на нашем маленьком интимном театре, который непременно существовать будет. И непременно — при полнейшей самостоятельности.

**Александр Дехтерев.**

1927 г.

[2]) Подробности мне пришлось вычеркнуть.

# Некролог

## В. М. Бехтерев

В ночь на 25 декабря 1927 г. внезапно скончался академик В. М. Бехтерев. Он был стар годами (родился 20 января 1857 года в елабужском уезде вятской губ.), но напряженнейшая сила жизни, бурная энергия, неослабевающий широчайший интерес создавали впечатление как бы непрестанного расцвета его творческих сил. В старость его плохо верилось, ни одна черта дряхлости, приближения к земному концу не была заметна в нем. Все это сделало его смерть неожиданной, невероятной. Только что закончился съезд психиатров и невропатологов, в котором В. М. принимал активное участие; через два дня было назначено открытие педологического съезда, на котором ему предстояло играть руководящую роль; в этот короткий промежуток его и настигла смерть.

Среднее образование В. М. получил в вятской гимназии; по окончании курса петербургской медико-хирургич. академии (1878), покойный посвятил себя изучению душевных и нервных болезней, и для этой цели работал при клинике проф. И. П. Мержиевского, а в 1884 г. был командирован за границу, где занимался у Дюбуа-Раймона (Берлин), Виндта (Лейпциг), Мейнерта (Вена), Шарко (Париж) и др. По защите докторской диссертации (1881) состоял прив.-доцентом военно-медиц. академии, а с 1885 г. — профессором казанского ун-та по кафедре душевных болезней. В Казани В. М. организовал клиническое отделение в окружной лечебнице и психо-физиологич. лабораторию при ун-те, учредил о-во невропатологов и психиатров, основал журнал «Неврологический Вестник». В 1893 г. Б. перешел в военно-мед. академию профессором и директором клиники душевных и нервных болезней. В 1905—06 г., по избранию конференции академии, состоял начальником академии. В 1907 г. на частные средства положил основание петербургскому психоневрологическому ин-ту (ныне государственный институт медицинских знаний). В последнее время состоял директором основанного им уже после октябрьской революции института по изучению мозга.

Труды В. М. (свыше 500 больших и мелких работ) относятся, главным образом, к клинике душевных и нервных болезней, к анатомии и физиологии нервной системы, к психофизиологии и к рефлексологии. Его руководящие идеи получили выражение в трех основных трудах: «Проводящие пути спинного и головного мозга», «Основы учения о функциях мозга» (1907), «Объективная психология» (1910). В этих сочинениях В. М. примыкает к тем психологам, которые решительно порывают с субъективной психологией и становятся на сторону объективного изучения человеческой психики, названного покойным рефлексологией. Сочинение В. М. — «Общие основы рефлексологии человека» в 1926 г. вышло уже 3-м изданием (П., Гиз.). В обширной монографии: «Коллективная рефлексология» (Гиз. 1921) покойный сделал попытку рефлексологического изучения коллектива, вызвавшую серьезные возражения со стороны выдающихся наших ученых. Широкой известностью пользовался его учебник: «Общая диагностика болезней нервной системы» (1911). С 1896 г. под его редакцией выходило: «Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии», возобновившееся в 1926 г. Полный список работ покойного приведен в указанном выше 3-м издании его «Общих основ рефлексологии».

В. М. Бехтерев был ученым-общественником. Выступление его в деле Бейлиса, направленное против кровавого навета на еврейский народ, указывает на связь его научной работы с общественной жизнью, которая проходит через всю его долгую жизнь.

Значение работ покойного для педагогики еще в достаточной мере не выяснено, но можно с полной уверенностью сказать, что педагогика в его лице потеряла большого ученого, который в последние годы вплотную начал подходить к основным проблемам педагогического процесса.

**Н. Н.**

# Библиография

## Общая педагогика, организация народного образования

**«Научный Работник».** 1927 год. №№ 1, 2, 3, 4, 5—6, 7—8, 9, 10, 11, 12, стр. 136+160+128+128+176+128+128+126+120+128 (1358). Москва. 1927. Изд. «Работник Просвещения».

На третьем году издания проф. орган «научных работников» СССР выходит аккуратно, обогатил свое содержание, расширил хронику. Мы заимствуем из богатого материала, даваемого лежащими перед нами выпусками III-его тома «Н. Р.», ряд любопытных сведений о положении высшей школы. Сведения эти, как это естественно для периодического издания несколько случайны и неполны, но дают во всяком случае много отдельных характерных штрихов и некоторые данные, имеющие общее значение.

I. Профессура. Несмотря на значительное улучшение положения преподават. персонала по сравнению с критическим 1923—4 г., несмотря на то, что некоторое ухудшение прав. и матер. положения профессуры в конце 1925 г. было преодолено в 1926—27 г., картина все же еще мало отрадная.

Все статьи, касающиеся условий педагогич. работы в ВУЗ-ах СССР, полны жалоб на низкую оплату преподават. труда. Зар. плата, выросшая за последние три года, все еще стоит на катастрофически низком уровне. Оклады профессуры по совершенно непонятным причинам очень различны в различных союзных республиках (№ I, стр. 15). Составленная нами по данным «Н. Р.» сводка дает картину крайней пестроты окладов (см. табл. I).

Таблица I

Месячный основной оклад преподават. ВУЗ-ов в черв. рублях

| | | 1924 | 1925 | 1926 | 1927 |
|---|---|---|---|---|---|
| РСФСР | проф. | 48 | 80 | 100 | 110 |
| | доцент | 43,2 | 54 | 60 | 70 |
| Украина | проф. | — | 65,6—80 | 168 | 168 |
| | доцент | — | 54,9—67 | 108 | 108 |
| Белоруссия | проф. | 77 | 120—150 | 120—150 | 100—125 |
| | доцент | 45 | 100—120 | 100—120 | 85—100 |
| Азербайджан | проф. | 100 | 180 | 180 | 180 |
| | доцент | 75 | 120 | 120 | 120 |
| Грузия и Армения | проф. | 45 | 72 | 72 | ? |
| | доцент | 43 | 43 | 43 | ? |

Средний общий заработок научного работника в 1926 г. 182,56 черв. р. в месяц (104,9 зол. р.). Необходимо отметить, что на Украине минимум обязательных для преподавателя лекций значительно выше, чем в остальных республиках.

Рост основного оклада, который мы усматриваем из табл. I-ой, однако, не означает еще роста всего оклада, так как перегруженные работою преподаватели предпочитают иногда отказаться от каких-либо «сверхурочных» работ, чем использовать повышение основного оклада, сохраняя прежнюю «нагрузку». Кроме того, по свидетельству, напр., одесских преподавателей, повышение штатных окладов повело к урезыванию жалования младшим нештатным преподавателям, получающим иногда по 30—40 р. в месяц, при обременении уч. часами, не дающем им никакой возможности иметь подсобный заработок (IV, 50). Общим правилом, вызывающим справедливые нарекания, является, что жалованье профессора значительно ниже среднего жалованья подготовляемого им специалиста (I, 37).

Все сообщения с мест полны жалобами на попытки администрации всячески обойти прямые определения действующих узаконений об окладах преподавателей ВУЗ-ов. Вот, напр., что пишут с Украины (I, 32 и далее):

В случае, если штатный профессор, в зависимости от уч. плана, вынужден читать в каком-либо семестре число часов, меньшее нормы, соответственно урезывается его оклад; определение квалификации науч. работника зависит от произвола администрации, несмотря на то, что сохранились традиции защиты диссертаций на ученую степень (нам известен случай, когда довоенный экстраординарный профессор, имеющий ученую степень, был переведен в «лектора» с соответственным понижением оклада (I. Ч.); в зависимости от того, что лекции фактически читаются 38 недель в году, вместо предполагаемых 44-х, соответственно уменьшается расчет числа недельных часов, читаемых профессором (вместо, напр., 12 фактически читаемых засчитывается 10). В Казани введение повышенной оплаты без причины задержано на два месяца (II, 78). О материальной нужде профессуры свидетельствует размер выдаваемых проф. организациями ссуд и пособий — в 1925 г. в Петербурге в среднем около 20 р. (I, 11).

Чрезвычайное неудовольствие вызывала полная — до последнего времени — необеспеченность научных работников и их семей пенсиями (I, 17, 49—56). До 1927 г. пенсии выдавались «персональные», в совершенно произвольных размерах; в среднем «персональная пенсия» в 1924—5 г. равнялась 42 р., в 1925—6 г. — 46 р., в 1926—7 г. — 60 р. (не выше 125—150 р.). Чрезвычайно гнетущим моментом было учитыванье при назначении пенсии «общественных заслуг» пенсионистов (I, 51). С 1927 г. введены новые правила о пенсиях, предоставляющие их всем научным работникам. Но и в этом случае отмечается стремление административных органов ограничить права пенсионистов при помощи формальных, часто явно недобросовестных, придирок. Корреспонденты «Н. Р.» отмечают (I, 54—55) отказы в пенсиях по формальным причинам — пропуск срока подачи прошения, недостаточная степень инвалидности; попытки класть в основу расчета пенсии не общий заработок инвалида или покойного, а только основной оклад; выдачу пенсии начинают не с момента смерти или инвалидности, а с первого числа того месяца, когда назначена пенсия (назначение же задерживается «обычно не менее, чем на полгода, а в отдельных случаях и до двух лет»); правда, «в самое последнее время» (начало 1927 г.) «принято постановление о выплате пенсии с момента поступления всех требуемых документов в пенсионную комиссию» (I, 55).

Низкая заработная плата поддерживает и стимулирует колоссальную перегруженность препод. персонала учебн. часами. Еще в 1926—7 г. для того, чтобы получать в среднем 150—200 р., преподавателю ВУЗ-а нужна была «нагрузка» в 2½ раза выше нормы (I, 12), т. е. около 15 и более часов. Статистические данные приведены в «Н. Р.» только относительно трех белорусских ВУЗ-ов (см. таблицу II).

Таблица II

| В неделю | Профессор | Доцент | Ассистент | Научный сотрудник |
|---|---|---|---|---|
| Среднее число читаемых часов . . | 20 | 15 | 12 | 22 |
| Число часов, затрачиваемых на прием экзаменов . . . . . | 2 | 2 | 1 | ½ |
| Заседания предметных комиссий . | 4 | 2 | 3 | 5 |
| Работа по совместительству . . . | 8 | 10 | 12 | 15 |
| Всего . . . . . | 34 | 29 | 28 | 42½ |

Неудивительно, что по данным анкеты научный работник СССР имеет возможность затрачивать в день на подготовку к лекциям всего 40 минут! (1, 12). Страницы «Н. Р.» полны жалобами на крайнюю перегруженность лекциями. Этому содействует и администрация, всячески старающаяся повысить минимум обязательных для преподавания часов. Так, на Украине лекции обычно в летнем триместре не читаются. Соответственно с этим минимум в 8 лекц. или 12 практич. недельных часов повышается для двух остальных триместров до 12 или 18 ч. Так как ни по одной кафедре не находится такого количества часов, то преподавателям ВУЗ-ов У. обычно

приходится читать дополнительно предметы, весьма далекие от их специальности (I, 33—34). Встречается «нагрузка» до 40 часов и выше (I, 36). В Одессе «работа клинических ассистентов фактически выражается в 42 ч., вместо установленных 12—18 ч.» (IV, 50). Совершенно правильны указания на то, что такая система ведет к быстрому изнашиванию работника, как научной силы, и дескваликации» (III, 8); «в особенности тяжело отражается перегрузка на молодых науч. работниках» (там же).

«Перегрузка» еще увеличивается в силу различных внешних обстоятельств. Правда, исключением является, напр., «попытки администрации лишить научн. работ. летнего отдыха» (I, 33). Но значительно увеличивает число недельных часов «культурно-просветит. деятельность»... Конечно, ее значения нельзя отрицать, и несомненно она является естественною функцией науч. работников, но можно критически отнестись к неоплачиваемости культурно-просвет. работы и особенно к проведению ее «в порядке общественной нагрузки». «Работа среди широких масс весьма разнообразна: обслуживание лекционными силами рабочих клубов, организация вечерних курсов для рабочих, а в последнее время участие в организации рабочих университетов»; «работа среди крестьян выражается в чтении лекций в домах крестьянина, в организации изб-читален...»; сюда же надо присоединить и «обслуживание красноармейцев» (I, 19, II, 3—12). О размахе работы свидетельствуют цифры: в Ростове за 8 месяцев прочитано 284 лекции, в Омске в 1925—6 уч. г. — 277 лекций и т. п. Даже к организации заочного преподавания привлекают научных работников (III, 13), а в Вятке их отряжают для участия в антирелигиозных диспутах... Принудительный характер культурно-просвет. работы привел, однако, к тому, что на съезде секций науч. работников акад. С. Ф. Ольденбургу пришлось возражать тем, кто говорит «в ответ на призывы к просвет. работе в широких массах»: «вы не забудьте о нашей перегруженности, она очень мешает». Акад. Ольденбург не нашел лучшего ответа, как признать это традицией «старого строя»: «Мы знаем, что все в старом строе клонилось к тому, чтобы препятствовать всякому объединению, которое считалось опасным для государственного строя: тем, кто так говорит, я отвечу: вы забываете, что живете в исключительное время, когда от вас требуется быть исключительными людьми» (III, 29). — И вот летом 1927 г. бюро секций научн. раб. опубликовывает цирк. письмо, в котором призывает науч. работников развить «летнюю культ.-просвет. работу» (VII—VIII, 119—120): «Возможности вовлечения членов секции на базе культурно-просвет. деятельности в общественную работу имеются в достаточной степени и на летнее время. Распространение научных знаний, постановка научных докладов, лекций возможны и летом. В частности их следует ставить в имеющихся аудиториях при домах отдыха, на летних площадках и в садах для рабочих масс, в подшефных совхозах для крестьян ближайших к домам отдыха деревень. В отношении работы по культ. шефству над красной армией необходимо наметить... выезды в деревни с докладами, лекциями, содействие экскурсиям и проч... Следует развить начатое уже в прошлом году культ. обслуживание совет. просвещенцев по линии помощи правильной постановке экскурсион. дела... Роль науч. раб. в организации и проведении экскурсий может быть весьма значительна... В летний период проводятся курсы-конференции по повышению квалификации раб. просвещения. Привлечение науч. раб. к постановке отдельных докладов, циклов, к организации консультаций на этих курсах явится одной из форм культурного обслуживания просвещенцев... Организация и проведение этой работы требует сохранения актива культурно-просвет. комиссий бюро секций, домов ученых и клубов и привлечения его к непосредственному участию в работе», иными словами: лишения этого «актива» — активных участников культурн.-просвет. работы — летнего отдыха). Циркулярное письмо заканчивается, однако, несколько неожиданно: «Вполне понятно, что участие в общественной работе не должно вступать в противоречие с установкой летней работы на отдых членов секции»...

Кроме перегруженности учебной и культ.-просвет. работой тяжело отражаются на работе профессуры и жилищные условия, которые

трудно назвать иначе, чем кошмарными. Правда, период выселений и «уплотнений» как-будто принадлежит уже прошлому (не такому далекому — ибо последняя волна ограничений жилищных прав науч. раб. прокатилась в 1924 г.). Прошлому принадлежат и всяческие попытки жилищных отделов и нар. судов (особенно в Москве) ограничительно толковать предоставленные научн. работникам жилищные права (право «на дополнит. жилищную площадь», на «самоуплотнение» и т. д.). Но нарушения жилищных прав научн. раб. не ограничивались Москвой и не были прекращены постановлением ВЦИКА от 31 июля 1924 г. Так, в Киеве и по сейчас жизнь научн. раб. заполнена борьбой за жилище: «это непрестанная война с жилищными органами, стремление закрепить за собою оборонительные позиции» (I, 46). За 1925—26 г. в московских судах было разобрано 478 дел о жилищных правах научн. раб. (о праве на дополнительную комнату — 124, об изъятии «излишков» и переселении — 158, о праве на самоуплотнение — 58 дел), 90% этих дел окончилось, правда, в пользу науч. работников (I, 41—2). Но жилищные органы пытаются донять науч. работников «не мытьем — так катаньем», — в последнее время делаются попытки исчислять квартирную плату научн. раб. не с основного оклада, а со всей суммы заработка (I, 43. При исчислении пенсий, как помним, поступали прямо наоборот). Вопрос этот, правда, разрешен в благоприятном смысле рядом местных органов...

Однако, все ограничит. узаконения только дают возможность «охранять ту площадь, которой науч. работники располагают; они лишь в немногих случаях дают возможность эту площадь расширить... и... совершено не обеспечивают жил. площади науч. работникам, которые таковой не имеют». Надо к тому же указать, что, напр., на Украине не действуют и те узаконения, которые применяются в РСФСР: тут нет «ни права науч. работников на самоуплотнение, ни обязательного вызова в нар. суды при разборе дел о жил. правах науч. работников секции науч. работников, ни прочих правовых гарантий, существующих в РСФСР» (I, 45).

А существующие жилищные условия таковы: В Москвѣ «около 600 науч. раб. находятся в очень тяжелых условиях, более 50 из них не имеют собственной жил. площади (!) и проживают в лабораториях, библиотеках, канцеляриях, чертежных и т. д. Днем они и члены их семей принуждены оставлять эти помещения, чтобы не мешать работе в них и помещаются только на ночь». «Значительное число науч. раб. проживает у родных и знакомых в крайне стесняющих всех условиях, при чем нередко члены одной семьи живут у разных лиц». «Наиболее многочисленной является группа науч. раб., имеющих площадь не более 10 кв. арш. на человека и принужденных во многих случаях жить в одной комнате не только со взрослыми детьми, но и с совершенно посторонними людьми... Среди науч. раб., живущих в таких тяжелых условиях, имеются крупные ученые. Так один ученый проживает с семьей, состоящей из трех взрослых человек, в 2-х комнатах, предназначенных для лаборатории; другой проживает с семьей в операционной с каменным полом; третий — с семьей из 2-х взрослых лиц проживает в служебном кабинете и т. д.» (I,46—47). Но и в других городах положение немногим лучше; в Одессе «четыре профессора совершенно не имеют квартир, 30 профессоров живут при ВУЗ-ах и т. д.» (III, 97); «на сев. Кавказе (Ростов, Краснодар, Владикавказ) некоторые крупные ученые живут и работают при условиях, которые не позволяют держать книг на столе или в шкафу и они лежат на полу»; в Харькове «науч. работники находятся в крайне тяжелых, подчас кошмарных жил. условиях... (живут в углах, сырых подвалах и т. п. при крайней перенаселенности)» (I,47). Несколько помогают жил. нужде жил. кооперативы, но все же эта помощь не может покрыть потребности, тем более, что кооперативы лишены возможности выселять из принадлежащих им домов посторонних жильцов, уже там помещающихся, и использовывают квартиры только в случае добровольного выезда того или другого из посторонних жильцов. В Москве в домах жил. кооперативов квартируют 269 науч. раб. (1926 г.), составляющих всего 54% населения этих домов, в Харькове — 310 науч. раб. и членов их семейств живут в кооперативных домах, где од-

нако 73% населения все еще составляют посторонние жильцы. При этом «уплотнение», конечно, такое же, как и в квартирах некооперативных.

«Н. Р.» почти не дает материала для характеристики «бытовых условий» жизни науч. работников. Отметим только типичный случай из томской жизни. Местная газета начала систематическую травлю против томского дома ученых. «Ни бюро секций, ни правление «уголка» ученых до сих пор не могут добиться помещения опровержения извращенных фактов в газете. В финале — резкое падение посещаемости «уголка» ученых»... (VII—VIII, 47—8).

Что правда, в 1927 г. появился целый ряд узаконений, ограждающих и нормирующих права науч. работников. Так науч. раб. (вместе с работниками литературного труда, художниками и скульпторами) «приравнены в отношении квартирной платы к рабочим и служащим» (пост. совнаркома от 1 окт. 1927); дети научн. раб. «приравнены в отношении поступления в уч. зав. к рабочим и детям рабочих» (пост. от того же числа, оба приведены в №-ре XII); правда, из этого последнего постановления делается ряд исключений для петерб. и моск. ВУЗ-ов. Главпрофобром издано спец. распоряжение о соблюдении правовых гарантий существующего кадра науч. раб. (II, 154): «были замечены... отдельные случаи нарушения... правовых гарантий профессоров и преподавателей ВУЗ-ов, как то: предложение кандидатов на вакантные должности профессоров, преподавателей и науч. сотрудников помимо предметных комиссий; сокращение числа часов работы, а иногда и устранение до срока преподавателя одним только распоряжением деканата; объявление конкурса на профессорскую должность до истечения срока избрания занимающего эту должность науч. раб. и т. д...». Главпрофобр предписывает «строго придерживаться соответствующих статей «Положения о ВУЗ-ах», но нет и речи о возвращении у ж е устраненных преподавателей — вообще о восстановлении уже нарушенных прав...

II. П о д г о т о в к а н а у ч н ы х р а б о т н и к о в является одной из наиболее существенных задач высшей школы. Все констатируют, однако, что в настоящее время с этой задачей дело обстоит очень неблагополучно. Во-первых, как расчитал М. Покровский, для подготовки кадров, достаточных для замены выбывающего состава науч. раб., необходимо иметь по РСФСР 2.800 аспирантов (и это при условии, что 80% их будут доходить до профессорских кафедр, — до войны же этот % равнялся 33. Нет сомнения, что стремления во что бы то ни стало протащит на кафедры н е м е н о е 80% всех «оставленных при ВУЗ'ах» поведет к переполнению преподавательских кадров бездарностями, тупицами и людьми м. б., и одаренными, но неспособными к систематической научной работе!) В действительности же имеется по РСФСР 1.250 аспирантов, т. е. более, чем в два раза менее потребного числа (III, 37): на 1927—8 уч. год предусмотрено 2.000 аспирантских стипендий, но Покровский не вполне уверен, что это число будет достигнуто и в 1929 году (III, 38).

Далее — играет роль и низкий уровень аспирантских стипендий — 80 р., при полной невозможности без ущерба для научной подготовки иметь какой-нибудь сторонний заработок. Совершенно естественно, что «индустриально-техн. специальности стоят (по числу аспирантов Д. Ч.) на одном из последних мест. Инженеры в аспиранты не идут, потому что всякий студент, окончивший моск. высшее технич. училище или петерб. политехнич. ин-т, на заводе получает 150—200 р. с первых же шагов (интересно, что ведь 150—200 р. — это средний заработок профессора высшей школы Д. Ч.), а у нас его сажают (как аспиранта Д. Ч.) на 80 р. Очевидно, что необходим какой-то специфический спартанский склад натуры, чтобы пойти семейному человеку на такие условия...» — при том и в будущем не обещающие большего, чем жалование только что окончившего высшую школу (III, 39); «многие ассистенты получают менее аспирантов..., и аспирант, пройдя свой стаж, может оказаться, перейдя на должность ассистента, на меньшем содержании, чем то, которое он получал в качестве аспиранта» (V—VI, 72).

Наконец, от подготовки к профессуре устраняется некоторая часть наиболее одаренных юношей — в силу причин, ничего общего с наукой не

имеющих — из-за тех политических и мировоззрительных требований, которые предъявляются современной властью. — Покровский в своей, уже цитиров. нами речи, подчеркнул недопустимость «права на заблуждение» (т. е. свободный выбор мировоззрений) для профессуры. От аспирантов же требуется больше — «чтобы они были людьми марксистски грамотными, а в области общественных наук, чтобы они были марксистами»... «Мы признаем не-марксиста в области общественных наук просто-напросто отсталым человеком и не можем культивировать специфическую отсталость на наших кафедрах. Итак, работников общественных наук мы воспитываем, как марксистов, и для этого делаем марксистскую проверку с самого начала... Мы, конечно, не требуем, чтобы всякий будущий профессор-медик или математик — непременно был марксистом. Но должен сказать вам, что кафедра — настолько могучее орудие пропаганды, настолько страшное оружие вообще, что давать его в руки антимарксиста и антиматериалиста мы ни в коем случае не можем... С этой точки зрения опять-таки известная марксистская проверка нужна. Конечно, гораздо более мягкая, не столь специальная, но все же абсолютно необходимая... Представьте себе, что уважаемый профессор не знает, что такое «Коммунистический Манифест»! Конечно, его авторитет уменьшится, и аудитория будет думать, что он вообще никуда не годится. Будь это профессор по математике или бактериологии, все равно это явится в глазах аудитории доказательством его безграмотности, и его авторитет понизится» (III, 42—44). — Сообразно с этим п. VI-й правил приема в аспиранты на 1927—8 г. гласит: «Для кандидатов в аспиранты, желающих специализироваться по общественным, педагогическим и художественным дисциплинам, предварительным условием зачисления на ряду с предоставлением работы является не проверка фактических познаний кандидата, но выяснение обще-методологической подготовленности его и знакомства с основной литературой по марксизму... Кандидаты, желающие специализироваться по естествоведческим, индустриально-техническим, сельско-хоз. и медицинским дисциплинам, зачисляются в аспиранты в случае признания представленной работы удовлетворительной с тем, чтобы подвергнуться устному коллоквиуму к концу второго года аспирантуры» (V—VI, 168). Иными словами: естественники, техники и медики должны урывать время для занятий обществоведением за счет специальной подготовки. Для аспирантов исследовательских институтов общественных наук также необходим коллоквий по «теоретической экономии, историческому и диалектическому материализму» (п. VI, см. V—VI, 170); «при удовлетворительной сдаче коллоквиума преимуществом при зачислении пользуются лица пролетарского и крестьянского происхождения» (там же, п. VII).

Но оказывается, и самый процесс работы аспиранта далеко не всегда стоит на должной высоте, — то он сводится к «беспланновому и несистематическому чтению» (III, 46), а то, «в некоторых учреждениях, повидимому, считают, что аспирант — это есть богом ниспосланный лишний лаборант, которого прежде всего нужно научить лаборантскому делу. И вот аспиранты... сидят на чисто технической работе, выполняя разные поручения, проделывают опыты. Несомненно, они приобретают огромные экспериментальные навыки, которые им будут полезны..., но науки они никакой не изучают... Пошлют его в провинцию читать, что-ж он там будет читать? Он никакой науки не знает, он ее не изучал, не прикасался к ней» (там же). — Затрудняет подготовку и то, что высшие учеб. завед. теперь не удовлетворяют всем требованиям, которые им можно поставить. «Учебная и ученая часть в высших школах не должны быть разделяемы, иначе высшее учебное заведение перестанет быть высшим учебным заведением... — А это требует, чтобы кафедры заполнялись вполне квалифицированными профессорами, чтобы лаборатории и кабинеты были хорошо оборудованы.., чтобы были отпускаемы средства на длительные заграничные командировки...» (V—VI, 72).

Наконец, и окончание аспирантского стажа не гарантирует аспиранту возможности успешной научной работы: «Аспирант, прошедший свой трехлетний стаж — еще не профессор; чтобы стать им, он должен работать

далее. Положим, он получает... место в высшем учебном заведении или сотрудника I разряда в исслед. ин-те, но оклады их таковы, что он должен будет совмещать, а, след., будет лишен возможности всецело отдаться науке, отчего, конечно, его дальнейшая подготовка будет страдать, а силы и здоровье его непроизводительно изнашиваться, и задача, поставленная институту аспирантов, не будет решена удовлетворительно» (V—VI, 73).

III. Студенчество. С каким же студенческим материалом приходится иметь дело профессуре? Из какого состава отбираются кадры аспирантов? «Н. Р.» дает довольно много материала для ответа на эти вопросы, характеризуя и успешность студенчества и уровень поступающих в ВУЗ-ы.

В статье г. Абиндера (II, 42—50) мы находим сводку данных об успешности студентов ВУЗ-ов РСФСР. Успешность характеризуется % переведенных на высший курс. Цифры до крайности пестры по различным учебным заведениям. Публикуемый материал, к сожалению, не очень полон. Мы можем сгруппировать его следующим образом (см. табл. III):

Таблица III

| 1926 г. | Индустриально-технич. уч. зав. | Педагогич. Вузы | Медицинские Вузы |
|---|---|---|---|
| Переведено на след. курс . . | 42 —78% | 60 —71% | 73 —89,2% |
| Оставлено на 2-й год . . . | 15,6—53% | 20 —35,7% | 10,2—19% |
| Выбыло . . . . . | 4 — 5% | 4,3— 9,2% | 0,2— 8% |

Успешность резко падает на старших курсах. Так, в индустр.-техн. ВУЗ-ах в 1926 г. на 1-м курсе успешность выражается 70%, на II-м — 60—67%, а на третьем — 55—60%. Резко выражена зависимость успешности от полученной студентами подготовки. В частности значительно отстают от всех других групп «рабфаковцы» (см. табл. IV); % успешности окончивших «дореволюционную школу» дан только для индустр.-технич. ВУЗ-ов и достигает 70—75%. Сходную картину дает и попытка определения интеллектуального уровня студентов, поступивших в 1926 г. на пед. фак. воронеж. ун-та. И здесь рабфаковцы резко отстают от всех остальных групп (см. таблицу V; мы, правда не склонны признавать метод тестов дающим в этом случае большую точность). При этом, однако, как раз рабфаковцы являются привилегированными кандидатами на гос. стипендии и т. п. Рабфаковцы являются просто бичем ВУЗ-ов. Даже «Н. Р.» не раз вынужден это отметить.

Таблица IV

| % успешности студентов окончивших: | Индустр. технич. ВУЗ'ы | С.—Хоз. ВУЗ'ы Казанск. с.-х. ин-т. | Нижегор. ун-т. | Пед. ВУЗ'ы Иркут. ун-т. | Нижегор. ун-т. |
|---|---|---|---|---|---|
| Техникумы . . . . . | 80 | 66,6 | 94 | 93 | 60 |
| 9-летку . . . . . | 70—75 | 65,2 | 82 | 90 | 84 |
| Рабфаки . . . . . | 60—65 | 45 | 47 | 76 | 42 |

Иваново-вознесенский полит. ин-т объясняет малоуспешность рабфаковцев след. образом: «Рабфаки в прошлом (1925) г. посылали своих студентов в ВУЗ-ы вне всякого конкурса и без достаточно серьезного принципа отсеивания. Но уже и сейчас, в начале уч. (1926—7) г., заметно что и в настоящем приеме студенты, поступившие из рабфаков, слабее остальных; это обстоятельство настоятельно говорит о том, что отбор рабфаковцев в будущем (1927) г. должен производиться в приемных комиссиях при ВУЗ-ах, а не при самых рабфаках» (II, 46); последнее пожелание осталось невыполненным, но Главпрофобр РСФСР удлинил срок обучения на дневных рабфаках до 4-х лет. На вечерних курс остался 3-х летний, но постановлено принять меры к приему на вечерние рабфаки лиц с более высокой акад. подготовкой» (I, 114). Эти меры, правда, уменьшают самый смысл существования рабфаков.

Таблица V

| Окончившие: | Коэффициент интеллект. уровня |
|---|---|
| Техникумы . . . . . | 8,36 |
| Старые учител. семинарии . . . . . | 7,32 |
| Школы II-ой ступени . . . . . | 7,20 |
| Женские гимназии (дореволюц.) . . . . . | 7,00 |
| Школы взрослых . . . . . | 5,85 |
| Рабфаки . . . . . | 5,34 |

Причины неуспешности остальных групп студенчества многочисленны: это — «материальная необеспеченность», «необходимость для необеспеченных студентов (до 40% в сев.-кавказск. ун-те Д. Ч.) иметь службу, отнимающую утренние часы», — на пед. фак. сев.-кавказк. ун-та «положение студенчества настолько тяжелое, что факультет вынужден вести занятия вечером, чтобы дать возможность студентам днем заработать на пропитание; при вечерних занятиях наши аудитории и лаборатории наполняются усталой и измученной за день массой студенчества»; «необорудованность ВУЗ-ов и их слабое материальное обеспечение»; «общественная перегрузка работой и неурегулированность возлагаемых на студента обязанностей»; «отсутствие (в особенности в провинциальных ВУЗ-ах) высококвалифицированных науч. работников (наличие вакантных кафедр)»; «чрезвычайно тяжелая жилищная обстановка студенчества» и т. д. (II, 50). Статья Л. Лассса, — посвященная быту одесского студенчества (V—VI, 80—88), рисует ужасающую картину условий студенческой жизни. Приведем только несколько штрихов. Из студентов различных одесских ВУЗ-ов живут в общежитии (не менее 10 чел. в одной комнате) от 35,3—85,2% студентов; в тесных помещениях живут от 10—54,5%; занимают угол — до 10,1%; «имеют общую кровать» — 3,7—19,6% (при этом только в 2-х из 10-ти ВУЗ-ов % имеющих общую кровать менее 10). Положение студенток несколько лучше; в частности почти нет живущих в углах; % имеющих общую кровать зато выше — от 13—32% (при этом только в 2-х школах ниже 20%). Недостаточно питаются 51,9% студентов и 45,5% студенток; 5,2% студентов и 7,5% студенток работают физически свыше 6 ч. в день.

Но особую и существенную роль среди причин малоуспешности играет недостаточность подготовки студентов. — «При дальнейшем знакомстве с аудиторией во время упражнений, сдачи зачетов и экзаменов неподготовленность студентов обнаруживается... в отношении всей элементарной математики; может быть отмечено прежде всего отсутствие навыков в производстве вычислений буквенного и даже числового характера, вследствие чего даже знание основных формул не всегда может быть использовано для получения надлежащего результата... Недостаточное знание математики приводит к тому, что на упражнениях по математике и механике часто приходится руководителю... принимать на себя по необходимости обязанности преподавателя средней школы, дополняя и исправляя ее ошибки» (II, 48).

Результаты вступительных экзаменов в ВУЗ-ы осенью 1927 г. еще раз с полною ясностью обнаружили полную неудовлетворительность советского средне-школьного образования. Как известно, уже перед испытаниями 1927 года писалось о необходимости более тщательного отбора поступающих и командируемых в ВУЗ-ы. И что же? Результаты приема оказались ничуть не лучше прошлогодних, а, может быть, даже хуже, если принять во внимание, что в этом году общая масса испытуемых была «серее», бесталаннее прошлогоднего среднего уровня (по отзывам ряда ВУЗ-ов). Приведем некоторые данные из сообщаемых в статьях А. Абиндера (X, 41—54) и Н. Лободы (X, 55—58).

Русский язык. В среднем из державших экзамены в ВУЗ-ы по РСФСР «выше среднего» стоят 10%, средние знания обнаружили 50%, «ниже среднего» — 40%. Как ясно из данных по отдельным школам, «ниже среднего» здесь значит «неудовлетворительно». Так — в петерб. ин-те нар.

хозяйства неудовлетворит. письмен. работ было 48,8%, «при чем явно безграмотных работ оказалось л и ш ь (!) 15%». Во 2-м моск. ун-те совершенно неудовлетворит. сочинений оказалось 32% и не вполне удовлетворительных — 13% (вместе 45%). В московском текстильном ин-те неудовлетворит. работ — 39%... Сочинения характеризуются так: «Набор общих мест, громких фраз и слов...» «отсутствие самостоятельного знакомства с текстами произведений», «совершенно неудовлетворительно дело обстоит со стилем... Пишущие без всякой надобности употребляют ненужные слова: «постольку-поскольку», «в общем и целом», «если можно так выразиться», «значит», «таковое» и т. п.»; «наблюдается чрезмерное и не вызываемое требованием дела употребление иностранных слов, часто не вполне сознательно понимаемых»; «общий тон работ — серый, монотонный»; «очень слабо обстоит дело с пунктуацией. Наолюдаются случаи отделения запятой подлежащего от сказуемого...» «В орфографическом отношении работы также слабы... встречаются фантастические ошибки: «стихейное бедствие», «едейно», «ограрное движение», «периуд», «иппералистический», «импиаристический», «соцеалистический», «ридакция» и т. д.»; точно также «Гастиев», «Сейфулена», «Пешехонская сторона»... «На устных испытаниях большинство абитуриентов обнаружило полное незнание литературных произведений, включенных в программу испытаний»... «Устная речь в большинстве случаев даже ниже письменной: неряшливая, крайне неправильно построенная, уснащенная ненужными словами...»; примеры стиля устной речи, не лишенные пикантности, опускаем.

М а т е м а т и к а. В цифрах успешность испытаний выражается так: в казанском ин-те сел. хоз. неудовлетворительных письменных работ 89% (!), неудовлетворительных устных ответов — 67%; в московск. ин-те нар. хоз. % не выдержавших испытаний по математике — 33—44% для разных факультетов; в петерб. ин-те нар. хоз. неудовлетворительных письменных работ по арифметике — 60%, по тригонометрии — 50%; в моск. текстильном ин-те не выдержало испытаний по математике 52%. Нужно иметь при этом в виду, что испытания носят элементарный характер, отнюдь не напоминая прежних конкурсных экзаменов. ВУЗ-ы дают такую характеристику знаниям испытуемых: «За немногими исключениями учащиеся не владеют методами общего счета»... «неуменье вести счет тригонометрический и алгебраический»; «пространственные представления крайне слабо развиты, из-за неспособности изобразить задачу чертежом многие и не приступали к решению задач. В большинстве случаев учащиеся только помнят формулы, но применять их не умеют даже в самых банальных случаях. Курьезно наблюдать, что даже банальное трафаретное применение формулы бинома Ньютона не могло быть проделано в 90% работ. Бросается в глаза непрактичность счета и поразительная неряшливость работ, бессистемность, беспорядочность... Устные испытания с ясностью показали, что аспиранты совершенно лишены способности что-либо доказать, будь то доказательство алгебраическое, геометрическое или тригонометрическое» (Казань). Масса испытуемых обнаружила по некоторым отделам математики незнание почти что всей программы. «По а р и ф м е т и к е: незнание действий с десятичными дробями, в особенности деления на дробь; ...очень плохое понимание идеи прямой и обратной пропорциональности; незнание процентных вычислений. По а л г е б р е: неумение записать алгебраической формулой простое конкретное задание; грубые ошибки в знаках при действиях над многочленами; ...плохое решение несложных уравнений с буквенными коэффициентами; неуменье приближенно извлекать корень квадратный из чисел; неумение разлагать на множители трехчлена 2-й степени; ...плохое умение составлять уравнение по условиям задачи; грубые ошибки в понятиях об отрицательном и дробном показателях; неотчетливое представление о логарифме и неумение производить действия над логарифмами с отрицательными характеристиками: ...были случаи совершенного незнания логарифмов и неумения пользоваться таблицами; интересно, что почти никто не умел найти по таблице $\lg \pi$. По теории сильно затрудняли даже самые простые выводы. По в е о м е т р и и: основные формулы и главнейшие теоремы, выражающие геометрические факты, в большинстве слу-

чаев известны, но сколько-нибудь полного и правильного доказательства получить почти не удавалось; логической стороной геометрических рассуждений экзаменующиеся, очевидно, не владеют... неумение решать простейшие курсовые задачи на построение, как то: разделить отрезок на несколько равных частей, построить средний пропорциональный к двум отрезкам, провести касательную к окружности; вопрос о несоизмеримости понимается плохо; очень плохи пространственные представления и в связи с этим полное незнание 1-й части стереометрии. По тригонометрии: плохое понимание радиального измерения углов; полное неумение по данному значению тригонометрической функции некоторого угла найти по логарифмическим таблицам величину угла, в особенности, если дано значение отрицательное... При решении задач геометрических, требующих применения тригонометрии, совершенно общим недостатком является неумение составить общую буквенную формулу решения, ее упростить и потом уже вычислять; заметно стремление брать памятью, ограничиваться запоминанием окончательных результатов, не заботясь об их доказательствах; обнаружена крайняя слабость пространственных представлений и общего математического развития...» (Петербург).

Физика. Знания по физике, как предмету «второстепенному», еще ниже знаний по математике. В казанском с.-хоз. ин-те срезалось по физике 60—65% («совсем неудовлетворительные» ответы), в петерб. пед. ин-те — 24,7% (до экзамена по физике дошло только 51,5% всех испытуемых). Характеристика ответов такова: «Большинство удовлетв. ответов не было результатом многолетней проработки курса физики, а знания, полученного наспех перед испытаниями. Заученные формулировки законов, без умения рассказать своими словами физический смысл этого закона (даже такого, как закон Архимеда), заученные из учебников примеры..., чертежи, сделанные верно, но совершенно непонятные отвечающим... Отсутствие применения законов физики к явлениям, с которыми мы имеем дело в обычной жизни... Почти никто из экзаменующихся не видел опытов при прохождении курса физики... Неправильное понимание (или просто непонимание) некоторых русских слов... Примеры таких слов: давление, сопротивление, центробежный, центростремительный, равнодействующий и т. д. Незнание метрической системы мер... Отсутствие представления о форме земли и о вращении ее вокруг своей оси... Трудным и почти недоступным явился вопрос о скорости света. Способ Ремера, описанный в каждом учебнике и такой по существу простой, оказался недоступным, так как у экзаменующихся не было самого элементарного представления о нашей планетной системе... Хуже, чем по другим отделам, были ответы по свету. Законы преломления света, ход лучей в призмах, в линзах, многими были без всякого понимания заучены по учебнику. Этот отдел в очень многих школах не проходили вовсе...». «До 25% учили физику «без формул», как они сами заявляли... Все определения большинство дает быстро и отчетливо, как хорошо заученные, но лишь десятая часть понимает то, что говорит...» (Петербург).

Обществоведение. Замечательно, хотя и достаточно легко объяснимо, что, пожалуй, наиболее слабым местом испытаний было «обществоведение», т. е. «политграмота». Так, в петерб. пед. ин-те срезалось по обществоведению 23,1% (только 57,6% всех испытуемых дошли до этого экзамена), в казанском с.-хоз. ин-те — 45%, в пет. ин-те нар. хоз. — 59%, в московском пром.-экон. ин-те — 51%, во 2-м моск. ун-те — 20%. В программу «обществоведения» входят: 1) история классовой борьбы в России с 1861 г. (!), 2) история классовой борьбы на Западе с конца XVIII в., 3) советский строй, 4) экономическая политика советского государства, 5) политическая экономия. Отчеты испытательных комиссий констатируют некоторое улучшение по сравнению с прошлым годом. Все же ответы характеризуются так: «Большинством поступающих даются ответы совершенно не на тему...», «плохо знают историю революционных движений на Западе», «весьма смутное представление о сущности основных вопросов политической экономии», «абсолютная заученность и отсутствие трезвого рассуждения», «механическое заучивание мало понятного и не вполне переваренного

материала», «ограничиваются заученными голыми формулами или лозунгами (профсоюз — это школа коммунизма)», «массовое неумение связно рассказать и толково излагать свои мысли». «Рассказ обычно отличается беспомощностью, неумением, иногда же поразительной наивностью», «связный рассказ... по силам очень немногим лицам», «многие вели свои рассказы в удручающе шаблонных тонах, отделываясь общими нахватанными фразами». Одним словом: «испытания по обществоведению дали наиболее плачевные результаты». Число «явно нелепых и сумбурных ответов» так велико, что «можно было бы составить целую книгу анекдотов» (Лобода). Действительно, приводимые, в особенности в статье Н. Лободы, примеры нелепых и сумбурных ответов еще поразительнее, чем все сообщаемое об ответах по другим предметам. «Эти ответы отнюдь не были случайными исключениями или оговорками». Вот несколько примеров: «Промышленный переворот в Англии произошел в XVI столетии»; «Наполеон I смешивается с Наполеоном III»; «Революция 48 г. ниспровергла Наполеона I»; «чартистское движение получило свое название от вождя Чартера»; «во главе якобинцев стоял генерал Коньяк»; «в I Интернационал входили большевики, меньшевики, эсеры и крупная буржуазия, — поэтому он и распался»; «Япония — колония Англии, а Африка — Франции»; «Империализм, это первая ступень к капитализму», «Империализм — наилучший путь к социализму». А вот о России: «Бакунин — французский революционер, руководивший чартистским движением»; «корниловщина — революционное движение 70-х годов»; «декабристы делились на два союза — северный союз русских рабочих во главе со слесарем Халтуриным и южный рабочий союз во главе с Желябовым»; «отвечающим ничего не стоило, напр., движение декабристов отнести к XVIII или даже к XVII веку»; «предпосылки революции 1905 года — разногласия между большевиками и меньшевиками»; «империалистическая война 1914 г. — это война между Россией и всеми остальными странами, так как Россия — это страна социалистическая, а остальные — капиталистические»; «ВЦИК назначается совнаркомом»; «норма представительства на всероссийский съезд советов — депутат избирается от 25 кв. саж. жилплощади»; «женщины в СССР избирать могут, но избираемы быть не могут». В этих ответах, конечно, наиболее поразителен низкий уровень интеллигентности поступающих в высшую школу.—Отмечается ненормальность постановки преподавания обществоведения в средней школе, неудовлетворительность учебников, «отличающихся трафаретностью, стремлением к вредному упрощению, вульгаризацией в объяснении исторических явлений, часто — фактическими ошибками» и, наконец, — что обществоведение «превращается в сухой и официально необходимый предмет, приучающий к заучиванию без участия сознания, к шаблонно-упрощенному подходу к историческим фактам» (X, 58). Так характеризуют «политграмоту» ее творцы.

Все испытательные комиссии отмечают полную недостаточность современного среднешкольного образования для поступления в ВУЗ-ы. «Недостаточность этой подготовки толкает желающих попасть в ВУЗ-ы на использование услуг всевозможных курсов, репетиторов и т. д., обходящихся в общем очень дорого (300 р.)... Налицо разрыв между подготовкой, даваемой школой II ст., и требованиями высшей школы» (X, 53, 55). Отмечается также и полная неудовлетворительность общего образования, даваемого «техникумами», в частности педагогическими; народные учителя, державшие экзамены во 2-й моск. ун-т, «по заявлению экзаменаторов... производили часто «удручающее впечатление» своей малой культурностью, отсутствием самых элементарных знаний, неумением формулировать свои мысли» (X, 56). Интересна сравнительная оценка успехов испытуемых на экзаменах в зависимости от их подготовки. Ниже всего стоят окончившие советскую «среднюю школу»; данные приводимые в «Н. Р.» для Петербурга дают 22—28% выдержавших приемные испытания в ВУЗ-ы из всех державших испытание окончивших школу II-ой ступени. Любопытно, что % выдержавших экзамены выше для окончивших всякие частные «подготовительные курсы» (28—33%). Из окончивших «довоенную школу» выдержало 45—47%. Цифровые

данные, приводимые в «Н. Р.», впрочем, очень неполны. В 1927 году высок был уровень экзаменов «рабочих и детей рабочих», а также коммунистов и комсомольцев. Среди ответивших «отлично» по обществоведению на экзамене во 2-й моск. ун-т наибольший % падает на «детей трудовой интеллигенции», 10—15% — на комсомольцев.

Современное студенчество, конечно, совершенно не знает иностранных языков; в связи с этим профессура жалуется на невозможность привлекать студентов к научной работе (VII—VIII, 26 и далее, 82). Предположено через 2—3 года ввести новые языки в число экзаменационных требований при поступлении в высшую школу. Преподавание новых языков введено или вводится на I—II курсах всех ВУЗ-ов. Серьезных результатов от этой последней меры ждать, конечно, нельзя.

IV. Жизнь высшей школы. «Н. Р.» дает целый ряд отдельных штрихов к характеристике положения высшей школы в СССР. Складывающееся у читателя общее впечатление хорошо передают заключительные слова юбилейной статьи проф. О. Д. Хвольсона: «Что дал октябрь русской физике?» Юбилейные страницы (к 10-летию октябрьской революции) завершаются такими минорными нотами: «В университетах и других ВУЗ-ах раньше была сосредоточена вся русская научная, творческая работа, кроме той, которая происходила в Академии Наук. Конечно, в то время у них средства были небольшие, но все же, благодаря этой работе, русская физика пользовалась великим почетом заграницей, да и не только физика, но и вся вообще русская наука. А в настоящее время университеты и другие ВУЗ-ы оскудели, и им чрезвычайно трудно оставаться теми научными центрами, которые так долго и славно, так высоко держали знамя науки и давали ежегодно необходимое число молодых ученых»... (XII, 27).

Нужно, конечно, отметить рост бюджета высшей школы (I, 65—80, где обработаны данные по РСФСР и УССР), хотя бюджет этот и продолжает носить, по справедливому выражению одного автора, «потребительский» характер (I, 77), т. е. большая часть бюджета уходит на обеспечение преподавателей и студентов (в УССР «потребительская» часть бюджета высшей школы — 87%). Но «оскудение» университетов, конечно, лежит не в плоскости материальной.

Прежде всего тревогу за судьбу высшей школы вызывают сведения об уровне и характере преподавания. Мы уже познакомились с уровнем студенческого состава. Есть и попытки понизить уровень преподавания в высшей школе, вспомним полное уничтожение университетов на Украине, стремление к введению во всех ВУЗ-ах «твердых программ» (I, 15), не знающих «специальных» необязательных» лекций и семинариев, являвшихся и являющихся в России и на Западе в значительной степени средоточием научной работы высшей школы. Попытки введения в университет «новых методов» преподавания отошли в прошлое — «большое сомнение вызывает необходимость... введения так наз. новых методов» (I, 15). — М. Покровский полагает, что «попросту переносить в ВУЗ-ы методы преподавания массовой школы, как иногда это хотят сделать, — это есть величайшее безумие: из этого ничего, кроме путаницы, выйти не может» (III, 40), нельзя «взять лабораторный метод, как его придумала Е. Паркхерст для детей 11—12-летнего возраста, и дать студентам...» (III, 40, VII—VIII, 20—25).

Конечно, в современной русской высшей школе совершенно отсутствует свобода преподавания (см. об этом выше). Сторонники возобновления преподавания в высшей школе философии, сейчас из нее совершенно изгнанной, считают, что «должно быть выдержано единство философского направления; поистине смешную картину представляло бы ныне возрождение в стенах высшей школы парламента философских мнений» (V—VI, 63). Целый ряд ВУЗ-ов входит в сеть «коммунистических высших уч. заведений» в том числе 4 ун-та (VII—VIII, 84).

Поездки ученых заграницу рассматриваются с точки зрения их агитационного в пользу сов. власти впечатления (IX, 78, XI, статьи Ваттенгейма и Луппола). Студенты всех факультетов попрежнему накачи-

ваются «политграмотой», — новые программы знают для технических вузов, медицинских и физ.-математ. факультетов — историю коммунистической партии, государственное хозяйственное право, политическую экономию, экономическую политику, исторический материализм и историю классовой борьбы (III, 91). Особо нужно отметить печальное положение гуманитарных наук — но это особая и большая тема. Наконец, ряд ВУЗ-ов признается самими руководителями школьной политики стоящими на слишком низком уровне, в частности в смысле материального оборудования (I, 15); в связи с этим все еще на очереди вопрос о закрытии ряда ВУЗ-ов (X, 92, XII, 54).

Не вполне благополучно обстоит дело и с научно-исследовательской работой (I, 16). Устарелое и изношенное оборудование лабораторий и институтов (III, 19) еще не так при этом важно. Глубокою ненормальностью является отделение так наз. «исследовательских институтов» или «кафедр» от ВУЗ-ов (II, 37 и далее). Это отделение полностью проведено на Украине, в значительной степени — в РСФСР. Это, однако, отнимает у ВУЗ-ов их характер ученых учреждений: «так как из всего количества профессоров и преподавателей данного ВУЗ-а только незначительное число (5—6) состоят членами исследовательского ин-та, то остается предположить, что остальные профессора и преподаватели обрекаются на роль чисто преподавательскую, без необходимости производить самостоятельные исследования и без возможности руководить занятиями аспирантов — своих выучеников» (II, 38, 40—41). Данные об Украине имеют часто прямо ужасающий характер — при целом ряде ВУЗ-ов имеется только 1—3 исследовательских кафедр; напр., при киевск. мед. ин-те кафедра теоретической медицины, при екатеринославском ин-те нар. обр. — кафедра биологии, при киевском ин-те нар. обрз. — кафедры языковедения, искусствоведения, педологии, при харьковском ин-те нар. обр. — кафедры мирового хозяйства и советского права и т. д. (IV, 28—29); все специалисты по иным кафедрам лишены прежде всего материальных возможностей для исследовательской работы (для РСФСР — данные X, 78 и далее). Все корреспонденты «Н. Р.» отмечают полную невозможность печатания научных работ (I, 16, III, 9, IX, 14 и др.). Наконец, очень остро ощущается невозможность заграничных поездок. «Внутри-союзные» командировки недостаточны, тем более, что и средства на них отпускаются мизерные — норма «100 рублей на четырехмесячную командировку, считая стоимость проезда в оба конца». Заграничные же командировки разрешаются весьма туго — на Украине на 1927 г. из 338 прошений науч. раб. о заграничной командировке удовлетворено 115 (из них на казенный счет всего 40), в том числе всего 13 — специалистам по гуманитарным наукам. Понятно, как страдает научная работа, наприм., всеобщих историков, историков искусства, историков зап.-европ. литератур. Новые «правила о получении научных командировок за границу» (XII, 117) имеют только ограничительный характер, — заграничные командировки будут выдаваться только «когда использованы все возможности научной работы и усовершенствования в научно-исследоват. учреждениях и ВУЗ-ах СССР». «Командировки для ознакомления с состоянием той или иной области наук заграницей и для установления научных связей предоставляются лишь в исключительных случаях». Заявления о желании ехать (хотя бы и за собственный счет) заграницу в течение всего 1928 г. должны были быть поданы до 15 дек. 1927 (исключение составляют только поездки на съезды).

Мы не можем здесь давать обзора всего содержания «Н. Р.», в частности его интересной и разнообразной научной хроники — сообщений о съездах, о премировании научных работ, об отдельных школах и исследовательских институтах, — значительная часть ее систематически используется «Р. Ш.» в отделе хроники советской школы. Научная хроника раскрывает перед нами живую научную жизнь СССР, размах которой поражает, когда знакомишься с тяжелыми, часто гнетущими, условиями научной и учебной работы, характеризованными нами выше. Хроника, к сожалению, не всегда на высоте, особенно заграничная: встречаем повторение одних и тех же фактов, иногда — ошибки в именах и цифрах, много

случайного материала; характерно для журнала очень малое число информации о положении гуманитарных наук заграницей, о съездах и т. п., никаких — о философии. Неизбежны в журнале, выходящем в сов. России, коммунистические агитационные статьи, все же слишком газетно-популярного характера для журнала ученых; иногда это, к сожалению, статьи красных «профессоров», вроде пресловутого Луппула. Отдел рецензий случаен и выбор книг для него непонятен.

**Д. Чижевский.**

**Ершов, М. Н., проф.** Ценность юридического образования в наше время. Харбин. 1927. Стр. 23. Цена не обозначена.

Изданная под этим заглавием небольшая книжка воспроизводит вступительную лекцию, которою автор начал в 1926—7 ак. году свой курс истории философии права на юридическом факультете в Харбине. Лекция шире заголовка; в ней автор выставляет положения: 1) что юридическое образование всегда и везде необходимо для уяснения основных движущих сил, проявляющихся в человеческом общежитии, 2) что право должно преподаваться, хотя бы только элементарно, и в средней школе, 3) что для отчетливого понимания правоотношений в государстве и обществе мало одних практических навыков, а нужно и теоретическое знание права, чему и учит высшая юридическая школа, и 4) что особенно важно изучение права: а) в наши дни, когда правосознание переживает кризис, и б) для русских, все еще не дооценивающих идею права.

Автор избрал тему существенного значения. Нельзя не согласиться почти со всеми его утверждениями, за исключением разве вопроса — очень спорного — об элементарном преподавании права в средней школе; впрочем, положение это автором лишь намечено (стр. 14), и можно предполагать, что он думал не столько об обучении праву, сколько о гражданском воспитании подрастающего поколения. Воспитание правового чувства в учениках средней школы действительно стоит на очереди, и достичь этого, хоть отчасти, гораздо важнее, но и гораздо труднее, чем заставить детей выучить то или иное руководство по законоведению, где, как в железнодорожных указателях, сложные кривые линии, даваемые жизнью, по необходимости заменены прямыми.

Против остальных положений автора спорить не приходится, и он на них останавливается дольше, хотя и тут краткость времени, отводимого для лекций, не позволила автору углубить затронутые им вопросы. Конечно, юридическое образование очень важно, и надобно решительно бороться с предрассудком, по которому устройство государственных дел может быть вверено едва ли не всякому и только постройка дома требует специалиста; но здесь встает во весь рост вопрос о внешкольном юридическом образовании для тех, кто, отдав годы учения иной профессии, вынужден потом заняться государственною или общественною деятельностью. Конечно, одной натасканности мало, и без теории права, этой нити Ариадны, зачастую нет выхода из лабиринта запутанных отношений в жизни; конечно, высшая юридическая школа должна поэтому мешать практику с теориею; но не пора ли поставить вопрос, не следует ли наряду с юридическими факультетами университетов, обязанными преподавать теорию, хотя и с оглядкою на практику, завести юридические факультеты в техникумах, чтобы там преподавалась главным образом практика, хотя, разумеется, и проверяемая теориею? Конечно, смешно притязание лиц, незнакомых с правом, судить о правовых явлениях; но не объясняется ли такое притязание в значительной степени тем, что юридические факультеты университетов, при отсутствии юридических факультетов в техникумах, гонятся разом за двумя зайцами и выпускают людей только с юридическими дипломами, а не юристов, которые бы могли произвести на непосвященных впечатление искусно разбирающихся в вопросах права, какие ставит всем действительность? Конечно, изучение права тем необходимее, чем более потрясены устои привычного уклада жизни; но ведь и самое преподавание права должно зажигаться особым огнем в годы государственного и общественного лихолетья, должно переводиться на иные

пути, еще не заезженные, и об этих путях любопытно было бы поговорить. Конечно, русские не слишком дорожили правом, как-то не видя за его формою оберегаемого ею ценного содержания; но отсюда следует, что нужно для преподавания права русским поискать особых приемов; поясню мою мысль примером: скупому ребенку надобно внедрять щедрость, а расточительному бережливость; так и в Германии, где люди склонны переоценивать формы права, можно с пользою создать школу свободного правотворения, а в России, где юридические построения и в самом существенном воспринимаются как казуистика и крючкотворство, приходится насаждать уважение к законности.

Само собою понятно, что все это не могло быть умещено в брошюре — лекции. И если я выражаю сожаление, что автор не коснулся намеченных мною вопросов даже бегло, хотя бы намеком, то свидетельствую тем лишь о том, что он подошел к ним вплотную и возбудил в читателе естественное желание, чтобы автор не останавливался на полдороге, и чтобы в будущем мы прочли у него ответы и на те вопросы, которые с неизбежностью вытекают из поднятых им.

**Сергей Завадский.**

**Giuseppe Lombardo-Radice.** Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena. Con 131 illustrazioni e 4 tavole fuori testo. 2 ed. accresciuta. R. Bemporadet Figlio-Editori-Firenze. 1926. Стр. 468. Цена 25 лир.

«Детская Афина» Ломбардо-Радиче, вышедшая уже вторым изданием, представляет собою совершенно исключительное явление в мировой педагогической литературе. Сам автор считает ее только собранием документов, скорее коллективным трудом, в котором одинаково участвовали и учительницы и дети описываемых им педагогических опытов, подготовивших реформу итальянской народной школы. На самом деле, однако, это чудесный памятник всем этим опытам, у которых учился, но которые и направлял Ломбардо-Радиче. Более того, это — теоретическое осознание самой идеи «ясной школы» (scuola serena), как называет трудно переводимым на русский язык словом Л.-Р. свой педагогический идеал. И при том — теория новой школы, выраженная не в отвлеченных понятиях, а в форме художественных очерков, по прочтении которых с пластической наглядностью выступает образ «детской Афины», идеальной учительницы, вдохновенными усилиями своими творящей новую школу. Это — действительно одновременно и «наука и поэзия ясной школы», нашедшая, по счастью, и в чисто издательском отношении свою безупречную форму.

Первый очерк посвящен баронессе Алисе Франкетти, создательнице школы Монтеска. Американка, вышедшая замуж за итальянца, она сожгла свою жизнь ради детей своей второй родины. До последних дней своих, умирая от чахотки в Лейзене (†1911), продолжала она руководить созданной ею школой. Подруга и последовательница англичанки г-жи Лэттер, она перенесла на итальянскую почву англо-саксонский дух точного знания, добросовестного исследования природы. В Монтеске, представляющей собою школу для деревенских ребят — дети не только живут в природе, но и наблюдают природу, как маленькие естествоиспытатели. Годовой круговорот природной жизни определяет собою учебный план школы. Вокруг календаря и дневника, которые ведет каждый ребенок в отдельности и сообща каждый класс школы, располагается естественным образом весь подлежащий усвоению учебный материал, так же как и обучение письму, чтению, счету, рисованию и другим навыкам. Дневник приучает к точному и правдивому обращению со словом. Рисунок, исправляющий и дополняющий недостаток словесного выражения, является вторым могучим средством выражать пережитое. Каждый день насыщен здесь своим особым содержанием, не повторяет просто другой, как в обычной школе, но наполнен своей особой заботой, в которой отражается объективный круговорот жизни самой природы. В этих детских дневниках (один образец такого дневника на протяжении пяти лет приводит Л.-Р.) слово и рисунок полновесны, они служат тем, чем они должны служить, — выраже-

нием собственного душевного содержания, реально пережитого. И сколь такое честное, правдивое отношение к слову выше той банальной риторики, которая составляет язву обычной школы! Здесь слово оторвано от переживания, выродилось из орудия выражения душевного содержания в самоцель: слово ради слова. Там оно сохраняет всю свою самобытность: говоря о самых простых и обыденных вещах, ребенок выражает в своем дневнике свою личность и вырабатывает свой собственный, индивидуальный стиль. Когда словом пользуются не ради простой словесной гимнастики, а чтобы выразить то, что имеешь сказать, тогда только и овладеваешь по настоящему словом, которое в противном случае, становясь предметом самодовлеющего упражнения, только порабощает личность ребенка, обезличивает его в отношении его словесного развития. Очень тонко показывает в связи с этим Л.-Р. внутренние опасности метода Монтессори, все более и более стремящегося придать технике самодовлеющее значение и убивающего тем самым ту идею «доверия к ребенку», признания «детской самобытности», которая составляла первоначальный пафос метода Монтессори, воспринятой ею впрочем, как это подробно устанавливает Л.-Р., от той-же Алисы Франкетти.

К каким изумительным результатам приводит такое скупое, основанное на наблюдении предметов и дополняемое тщательным графическим описанием, использование слова, — показывает Л.-Р. во втором очерке своей книги, в котором шаг за шагом прослеживается развитие писательской индивидуальности трех городских детей (от 6-ти до 10 лет). И здесь весь секрет матери-воспитательницы состоял в том, что она «оказывала доверие своим детям». Особенно замечателен написанный десятилетней девочкой и ею иллюстрированный текст Гриммовской «Белоснежки». Вариант маленькой «Ла» во многом не уступает варианту бр. Гримм. Невольно возникает у читателя вопрос: «кому у кого учиться писать? детям у взрослых или взрослым у детей», — вопрос, поставленный со всей резкостью еще 60 лет тому назад Л. Толстым.

Детское рисование (которому Л.-Р. посвятил особую книгу «La buona messe») занимает в «Детской Афине» вообще большое место.

Для Л.-Р. все первоначальное обучение чтению и письму должно быть сопутствуемо рисованием, которое является наилучшим средством для того, чтобы удержать и слово ребенка на пути правдивости и целомудренной скромности. В особом чудесно иллюстрированном детскими рисунками очерке, помещенном в книге в виде «интермеццо» и принадлежащем перу матери описанных выше троих детей, г-жи Джеммы Харазим Ломбардо-Радиче, описывается развитие рисовальной способности ребенка. И здесь опять-таки художественный вкус, индивидуальный стиль в рисунке приходят потом, сами собой, тогда, когда о них не думают в начале и им не обучают, и когда ребенок стремится лишь к правдивой передаче увиденного или услышанного. Да для ребенка рисунок и есть в начале не что иное, как способ точной передачи действительности: потому-то какая-нибудь поразившая его деталь изображаемого им предмета одерживает у него верх над всеми требованиями перспективы, пространственной и чисто художественной закономерности. Но воспитать к этой последней можно лишь, не навязывая ее ребенку, а расширяя его внутренний опыт, обогащая этот опыт, первоначально ограниченный одной только эмпирической, внешней действительностью, явлениями духовного порядка, в частности переживанием прекрасного.

Сделать письменное выражение своих мыслей и чувств посредством слова и рисунка внутренней потребностью детей, вот — лучший способ научить детей правильно и красиво писать. В этом вся тайна тех успешных результатов, которые достигнуты в отношении преподавания родного языка г-жей Марией Боскетти-Альберти, учительницей школы в Муццано (небольшое селение в Тичинском кантоне в Швейцарии около Лугано). Читатель «Русской школы» знаком уже (см. статью К. Памфиловой в № 19—20) с этой главой труда Л.-Радиче. Скромной рядовой школе маленького альпийского селения удалось разрешить практически также и другую проблему, тоже в свое время выдвинутую Л. Толстым: проблему

народной школы, которая, расширяя кругозор ребенка и повышая его самосознание, не соблазняла бы его к уходу из родной ему хозяйственной среды, а напротив повышала бы, через бывших питомцев школы, уровень этой среды и качество ее традиционных форм труда.

Итальянской Швейцарии, в которой новые тенденции итальянской педагогики получили особенно яркое выражение, Ломбардо-Радиче посвящает вообще добрую половину своего труда (свидетельство того, что реформа итальянской народной школы, в которой Л.-Р. принимал такое активное участие, хотя и проведена была фашистским правительством, не связана необходимо с фашизмом, как политическим режимом). Кроме школы в Муццано здесь дано описание и другой аналогичной школы в Пиле, и при том исключительно на основании детских тетрадей: из этих тетрадей, повествующих о подлинных переживаниях детей, об их внешнем и внутреннем опыте, выступают во всей их наглядности не только образы авторов-детей, но и вся повседневная жизнь школы со всеми особенностями ее индивидуального бытия. Как отличаются эти исполненные жизни писания детей от обычных детских сочинений «на тему», банальная риторика которых не давала возможности составить хоть какое бы то ни было представление об их авторах или о школе, их породившей (Л.-Р. приводит для контраста образцы сочинений такой «безымянной» школы). Этот отдел книги завершается чудесной «детской поэмой из Лугано XX века», посвященной «Марию, мальчику сторожихи» и составленной Л.-Р. из подлинных отрывков сочинений детей одной большой школы в Лугано, которым дирек. Луганских школ Э. Пеллони была поставлена задача дать характеристику «маленького сына сторожихи». Из 36-ти детских сочинений (6, 7 и 8 классов школы) удалось составить подлинное художественное творение — детскую эпическую поэму в 10-ти песнях! Лучшее доказательство того, как индивидуальны, не повторяют друг друга, а составляют взаимно дополняющие друг друга, незаменимые части единого целого и детские писания и самые авторы-дети новой итальянской школы. Что этот новый — детский — вид эпоса (подлинная детская литература, литература не только для детей, но и самих детей) способен порождать и индивидуальные творения, — это показывает Л.-Р. на образце приводимой им «бессознательной поэмы» о «братишке Сереже», принадлежащей перу юной писательницы одной Сиенской школы.

На примере бедных деревенских школ Римской Кампаньи показывает Л.-Р., что новая идеалистическая дидактика, обращающаяся к личности ученика и стремящаяся преобразовать школу из места отвлеченной учебы в место жизни ребенка, гармонически сочетает обучение поэзии с обучением полезному. Полезное в школе не противостоит поэзии в ней, как какой-то отвлеченной от жизни «литературе», а проистекает от поэзии, если последняя правильно поставлена, как искусство выражать в слове свое душевное содержание. В практике Миланской школы «La Rinnovata» (Обновленная) связь эта выступает особенно ярко. Письменное упражнение и здесь на довлеет себе, но подготавливается во всей многообразной жизни ученика в этой школе-доме: в саду, в кухне, в купальне, в прачешной, на уроках других предметов. Когда в этой школе ребенок пишет, напр., сочинение на тему о воде, то это не отвлеченное рассуждение риторического характера, а изложение собственного личного опыта.

В краткой рецензии трудно передать все богатое содержание классической книги Ломбардо-Радиче. Самое ценное и в ней — не отвлеченные рассуждения, а многообразный педагогический опыт, выражением которого она является. Этот опыт невозможно свести к какой-нибудь одной формуле. Так менее всего можно причислить автора к последователям «свободного воспитания», хотя он во многом и соприкасается и с Л. Толстым и с Винекеном. Вместе с ними он требует доверия со стороны учителя к личности ребенка, верит в свободу ребенка. Но эта свобода для него есть не столько факт, сколько задание воспитания, почему и принуждение, гетерономия не отрицаются им в воспитании. Напротив, момент точности, добросовестности, безукоризненности в пользовании словом, рисунком и другими средствами выражения является одним из главных требований

дидактики Л.-Р. Соответственно этому и роль учителя определяется им не как классическое «ничегонеделание» Руссо и Монтессори, а как самодеятельность, применяющаяся к индивидуальным обстоятельствам данной конкретной обстановки и никогда себя не повторяющая. Ибо, как прекрасно говорит Л.-Р., существо педагогического феномена заключается во встрече самодеятельности учителя с самодеятельностью ученика, которая есть одновременно и предпосылка и задание первой.

**С. И. Гессен.**

**G. Lombardo-Radice.** Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. 9-oe изд. Remo Sandron. Roma-Palermo. 1925. Стр. 486 (in 8°). Ц. 15 лир.

В этом учебнике, первое издание которого появилось еще в 1912 году, Л.-Радиче сводит в систему свое педагогическое мировоззрение. Корни его лежат, с одной стороны, в современной итальянской философии, а с другой — в обширном личном педагогическом опыте. Книга счастливо сочетает конкретность используемого ею материала с абстрактностью кратких, точных формулировок. Не входя в изложение и критику педагогической системы Л.-Р. по существу (что невозможно сделать в краткой рецензии), приведем здесь заглавия частей книги, могущие дать представление о богатстве ее содержания. Первая часть носит название: «Дисциплина духа как продукт сотрудничества» (соответственно основной мысли Л.-Р., что педагогический процесс основывается на встрече самодеятельности учителя с самодеятельностью ученика). Здесь, кроме проблемы школьной дисциплины, рассматриваются такие вопросы, как: сотрудничество учеников, сотрудничество учителей, семья и школа, подготовка учителя, связь школы с национ. культурой, значение частной инициативы в школьном деле. — Вторая часть посвящена «методу, как деятельному осознанию образовательного идеала». Здесь речь идет об уроке, об учебниках, экзаменах, школьной библиотеке. Это наиболее техническая часть всей книги. — 3-я часть — самая большая — дает «воспоминания и итоги учительского опыта». Первый отдел ее посвящен «эстетическому воспитанию», к которому, согласно итальянской традиции Кроче и Джентиле, Л.-Р. относит все языковое воспитание (чтение, письмо, правописание, детские сочинения), а также тесно связываемое у него с письмом рисование. Относящимся сюда же пению и ручному труду отведены небольшие параграфы. — Второй отдел посвящен «введению в отвлеченное (рефлективное) мышление», куда Л.-Р. относит проблемы методики истории, с одной стороны, и естествознания и математики, с другой. Примыкая в первом вопросе к пониманию истории Джентиле, как автобиографии духа, Л.-Р. во втором вопросе развертывает широкую программу педагогического «регионализма» («областничества», проводящего в естествоведении и в языковом воспитании принцип «родиноведения»). Также и в вопросе о религиозном воспитании Л.-Р. является последователем Джентиле: философия есть для него «новая религия человечности», «религия имманентности», в противоположность опирающейся на миф «религии трансцендентности». Поэтому и разрешение проблемы религиозного воспитания в начальной школе он видит не столько в церковно-вероисповедном преподавании Закона Божьего, сколько в философской подготовке учительства. — Третий отдел посвящен проблемам школьного помещения, физического воспитания (которое есть для автора вид нравственного воспитания) и воспитания хозяйственного. — В приложении Ломбардо-Радиче поместил новые «программы Джентиле народной школы», и по праву, ибо программы эти имеют его своим автором. Да и вся книга есть в конце концов не что иное, как теоретический комментарий (самый полный и лучший) к этим новым программам (о них см. подробнее в статье Манфре в № 10—11 «Русск. Шк.»).

**Б. Кожишкова.**

**Dr. K. Ozvald,** prof. Kulturna pedagogika. Ljubljana. 1927. Стр. 254.

Книга выдающагося словенского педагога, профессора люблянского университета, не носит характера учебника. Она имеет в виду познакомить

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 411 - 430

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

читателя с основными течениями так называемой культурной педагогики. Культура народа, его via lucis, — не что иное, как воспитание и образование; с другой стороны, воспитание и образование — не что иное, как культура.

Проф. Озвальд возражает против взгляда на педагогику, как на своего рода технологию. Основной вопрос педагогической теории заключается в уяснении того, как в действительности, всюду и во все времена, протекает воспитательный и образовательный процесс. Педагогика — это чистая или теоретическая наука о духовном развитии личности и коллектива, которая должна определить, как протекает духовный рост индивида и коллектива (напр., семьи, народа) и установить функциональную зависимость между культурой и педагогической практикой. Воспитательный процесс автор понимает весьма широко, возражая против отождествления его с сознательным воздействием взрослых на детей в школьном периоде их жизни.

Неудивительно, что при таком широком объеме понятия культурной педагогики автор посвящает почти половину своей интересной работы общим проблемам взаимоотношения культуры и цивилизации, психологии городского и сельского человека, проблеме границ ее влияния, духовным основам человеческой жизни, национализму, интернационализму и космополитизму, религии и культуре (стр. 30—136). Каждая глава оканчивается указанием литературы, преимущественно новейшей. Мелькают имена Макса Шелера, Шпенглера, Бердяева, Кершенштейнера, Кейзерлинга, Фёрстера, Фишера, Тённиеса, Крика, Шпрангера и др.

В краткой рецензии мы не можем следить за ходом мыслей автора в этой части его работы и остановимся на второй, где проф. Озвальд подходит к проблеме школы (стр. 136—248). Автор подчеркивает образовательный момент в школе, ее интеллектуальный стержень. Воспитательную задачу школа в состоянии выполнять лишь косвенно. Школа вообще не в состоянии в е с т и, она может только с о п р о в о ж д а т ь.

По рассмотрении различных форм знания, проф. Озвальд останавливается на таком определении образованного человека. Образован в подлинном смысле тот, кто главным образом своими силами или с чужой помощью достиг единства духовной структуры, которая коренится в его индивидуальности, но, вместе с тем, открыта воздействиям различных сфер культуры, и которая делает его способным действенно участвовать в культурной жизни, следовательно, не только в форме пассивного переживания, но и созидания культурных ценностей. Образование, как cultura animi, есть образование общее, которое противополагается профессиональному, т. е. подготовке к практической деятельности на том или другом поприще.

В особой главе «культурные рефлексы в развитии нашего школьного дела» рассматриваются основные типы школ — народная школа, средняя школа, профессиональная школа. Основные течения в истории народной школы автор прослеживает на примере школы в Словении, которая до войны, в смысле своей внешней организации, разделяла судьбу австрийской школы. В противоположность народной школе, задача которой д е м о п е д и я, средняя школа характеризуется как а р и с т о п е д и я, т. е. духовная подготовка избранных, которым предстоит более или менее руководящая роль в жизни. С этой точки зрения обсуждаются и оцениваются различные типы средне-образовательных школ. При классификации профессиональных школ автор в общем следует Паульсену. Профессиональные школы не должны замыкаться в своем профессионализме и обязаны помнить лозунг-надпись над школой, созданной просветителем американских негров Букером Вашингтоном: «Мы не хотим превратить людей в столяров, мы хотим сделать из столяров людей».

Общие выводы автора можно кратко формулировать следующим образом. Народная школа должна ввести ребенка в национальную культуру, в понимание литературного языка, поговорок и сказаний, обычаев и нравов, вероучения, исторического развития, хозяйственной и общественно-государственной жизни. Цель средней школы отнюдь не энциклопедическое образование, которое приводит к учебному плану, саркастически назван-

ному Кершенштейнером «Mops-Pudel-Dachs-Pinscher». Задача средней школы близка к задаче школы народной, но опирается на более глубокое научное основание. Профессиональное образование не должно замыкаться в технопедию и обязано считаться с общими задачами образования.

В кратком, но живом очерке изображает автор новейшие реформы школьного дела во Франции, Австрии (Glöckel), Германии, Италии (Gentile) и советской России, пользуясь в последнем случае работой проф. С. И. Гессена, опубликованной в журнале «Die Erziehung». Отвечая на вопрос, чей голос должен быть решающим в школьной политике, проф. Озвальд подчеркивает прежде всего то, что для государства духовные источники жизни недосягаемы, и поэтому, беря на себя школьную организацию, государство должно оставить широкое поле для частной и общественной инициативы, в частности в форме так называемых опытных школ.

Что касается трудовой школы, то нельзя отрицать за ней права на существование, но не следует и видеть в ней какую-то самоцель. В общем словенский педагог присоединяется в этом отношении к выводам гёттингенского педагога Германа Ноля, решительно возражая против так наз. «производственной» школы Луначарского. Восстает наш автор также против прямолинейных планов единой школы, отстаивая внутреннее единство, а не внешнее нивеллирование школы.

Книга проф. К. Озвальда написана чрезвычайно живо и ярко, без всякого педантизма; она возбуждает мысль и, вместе с тем, дает читателю возможность продолжать изучение вопроса на основании умело подобранной литературы. В небогатой югославянской педагогической литературе книга проф. Озвальда является показателем оживления педагогической мысли и в этом отношении представляется весьма симптоматичной.

**Проф. Ал. Маклецов.**

**A. Guigue.** L'école française sera-t-elle vide en 1928? Paris. 1926.

Заглавие книги «будет ли французская школа пустой в 1928 г.» значительно уже содержания книги. Материал ее затрагивает роковой не только для одной Франции вопрос. — об ожидающемся уменьшении числа учеников в школах между 1928—1936 гг. В материнских школах с 1919 г. уже чувствовался недостаток детей трехлетнего возраста. В средних школах кризис начнется с 1928 г. Это явление послевоенного времени. На войне Франция потеряла 1,5 милл. убитыми и 0,5 милл. искалеченными. С марта 1915 г. по июль 1919 г. падение рождаемости достигло ужасающих цифр. За этот период времени было 2.623.000 смертей и 1.640.000 рождений. Итого потери за четыре года достигли 3,5 милл. чел. Чтобы не потерять того положения, которое занимает Франция в ряду мировых держав, необходимо сохранить поколение, родившееся между 1915—1919 г., и численный недостаток людей возместить их качественной силой. Поэтому выдающиеся французские деятели и разрабатывают план для достижения этой цели. Это поколение прежде всего должно быть здоровым. Необходимо поставить его в наилучшие гигиенические условия, дать ему принудительное физическое воспитание. Так как необходимы работники во всех областях жизни, то надо создать не интеллигенцию, а «интеллигенции», т. е. подготовить квалифицированных работников во всех видах труда — в свободных профессиях, в рабочей среде, в промышленных кругах, в мире чиновничества. Следует всеми средствами, какие только знает психология и экспериментальная педагогика, осуществить наилучший профессиональный подбор, соответствующий природным задаткам ребенка. Помощь бедным семьям в воспитании детей, увеличение платы за обучение для богатых семейств, улучшение профессионального образования, временное замещение черных видов труда иностранными рабочими, — все это меры того же порядка, преследующие цель создания из своих молодых людей больших и малых шефов, мелких и крупных организаторов. Поставив каждого на его место, нужно сделать его труд наиболее продуктивным, упростивши административное устройство, экономя физическую силу, деньги и умственную энергию. Повышением посещаемости школ и

введением обязательного внешкольного образования должно уничтожить безграмотность, ибо в 1924 г. было 13.058 французов, не умеющих ни читать, ни писать, и 7.054 французов, умеющих только читать. Среднее образование нужно перестроить в духе единой школы, обеспечив каждому тот круг знаний, который соответствует его дарованиям. В техническом обучении должно быть обращено внимание на подготовку мастеров, на улучшение условий их работы и на обеспечение их досуга культурными развлечениями. Больные и слабые дети не должны оставляться в забвении. Они должны проходить курс лечения в санаториях. В школе вообще должен быть усилен врачебный надзор и физическое воспитание. Неуравновешенных, ненормальных, отсталых детей необходимо лечить и обучать при помощи специальных методов, даже против воли их родителей. «Мы не имеем никакого права терять эти скрытые силы». Необходимо заинтересовать в высшем, начальном и техническом образовании крупных промышленников, банки, железнодорожные компании. Все дело образования надо объединить в одном министерстве. Но все эти меры будут недостаточны, если не будут улучшены социальные условия жизни народа через повышение материального обеспечения и охраны семейной жизни. Статистическое обследование рабочих поселков на северных железных дорогах Франции, где материальное положение рабочих выше, чем в других местах Франции, показывает, что там и рождаемость больше и смертность детей ниже.

Таковы героические меры, которыми Франция думает смягчить кризис, созданный войной. Как видно из этого обзора, воспитание и образование призвано здесь играть главную роль. Книга Гига представляет собой анкету среди выдающихся деятелей Франции от роялистов до радикал-социалистов (Даладье), а также известных педагогов и профессоров. Она дает ясную и схематическую картину современного состояния французского образования. Но как всякая анкета, содержит также взаимно исключающие мнения.

**Н. Парманин.**

**Dr. Mieczyslaw Zienkowicz.** Problemy wychowania współczesnego. Warszawa. 1927. Стр. XVI. + 284.

Как показывает самое название, автор не думал дать в своей книге исчерпывающий ответ на все сложные вопросы современной педагогики. Эти вопросы для него являются проблемами, решение которых осуществится в далеком будущем. Но содержание книги шире ее заглавия: наряду с вопросами воспитания и образования, что по мнению автора почти тождественно, разбираются вопросы методологии и организации школы. Последнее, пожалуй, составляет важнейшую часть сочинения. Дело в том, что вся книга преследует конкретную цель: разрешить проблему строения польской школы, и общие вопросы теоретической педагогики служат для автора только средством к отысканию основ возрождающейся польской школы. Все сочинение проникнуто строгим реализмом; автор, обсуждая какой-нибудь теоретический вопрос, постоянно имеет в виду действительность, учитывает экономические возможности своей родины и предлагает к проведению в жизнь только то, что действительно исполнимо в данный момент. Если принять во внимание сходство общих условий жизни в Польше и значительной части России и школы (особенно народной) в частности, то мы можем сказать, что и русский читатель извлечет много полезного из книги д-ра Зенковича.

Едва ли нужно говорить, что автор принадлежит к числу сторонников реформы школы. По его мнению, основной причиной недостатков старой школы было незнание природы ребенка, не только душевной, но и физической. Ребенка считали только маленькой копией взрослого человека. Старая школа своей слепотой напоминает греческую скульптуру, которая, хотя и считается до сего дня почти недостижимым идеалом, однако в одном из совершеннейших своих творений — группе Лаокоона — представила детей жреца, как маленьких взрослых, совершенно не учтя разницу в пропорции частей тела взрослого и тела ребенка.

Лишь в новейшее время научные исследования показали, что ребенок имеет совершенно другой организм, как с анатомической, так и с физиологической точек зрения. Работы в области психологии вскрыли коренные отличия в психической жизни ребенка. Д-р Зенкович особенное значение придает исследованиям Бинэ, присоединяясь к заявлению американского психолога Годдарда, сравнившего скалу умственного развития Бинэ с открытиями закона эволюции Дарвина и закона наследственности Менделя. Едва ли русский читатель, знакомый с последними научными оценками скалы Бинэ или, быть может, сам проделавший опыты по методу Бинэ, согласится с почтенным автором. Нам кажется, что достаточно было бы ограничиться указанием на значительность работы Бинэ в деле освещения детского интеллекта.

Зато утверждение д-ра З., основанное на данных биологии, что главной обязанностью воспитания является защита жизненной энергии (pędu życiowego) в душе ребенка, найдет наше полное признание. Исполнение этого требования влечет за собою настоящий переворот в жизни школы, «вторую революцию Коперника» по выражению Стенли Холла. Отныне не ребенок должен приспосабливаться к школе, а школа к ребенку. Ребенок должен жить своей собственной жизнью. Но д-р З., выдвигая этот тезис, сейчас же вносит корректив к нему: ребенок воспитывается для жизни в обществе, цель воспитания не может быть произвольна; она должна быть такой, какой ее хочет видеть данное общество. Свобода ребенка есть только «возможность делать то, что следует», и принуждение является необходимой частью воспитания. Одной из самых существенных сторон воспитания является передача опыта прошлых поколений, предполагающая воздействие старшего поколения на младшее. Американский философ Бэгли (Bagley) думает, что достаточно прекращения воспитательного воздействия в течение трех поколений, чтобы исчезли малейшие следы культуры. Поэтому общество живейшим образом заинтересовано в определении характера, целей и содержания воспитания. С уходом из семьи ребенок попадает под опеку общественного органа — школы. Но прежде, чем приступить к воспитанию, необходимо определить его цель. Ведь в интересах общества не только сохранять прежний опыт, но и развивать его дальше. А для этого нужно иметь перед собой определенный идеал. Некоторые педагоги, ссылаясь на наличие в жизни огромного числа идеалов, готовы капитулировать перед сложностью задачи и предлагают предоставить самой жизни решающую роль, полагаясь на добрую природу человека, но в действительности сама жизнь требует постановки ясной цели воспитания, грозя в противном случае сделать бесполезной работу воспитателя.

Разобрав в исторической перспективе идеалы прежних поколений, начиная с греческой калокагатии, римского — подчинения личности государству, средневекового — служения церкви, полного развития личности — эпохи возрождения, автор переходит к современной эпохе и прежде всего выдвигает два требования к идеалу: он должен быть морален, в нем должен отсутствовать материализм, как начало разлагающее, но в то же время идеал должен быть конкретен и ясен. Кантовский идеал гармонического развития способностей и Миллевский идеал личности, как орудия собственного счастья и счастья ближних, страдают отсутствием конкретности и ясности. Цель воспитания должна быть направлена в будущее и должна охватывать не личность, а общество. Результатом правильного воспитания должно быть подавление эгоистических инстинктов личности. Целью воспитания является приготовление молодого поколения к работе на пользу общества во имя идеала развития человечества к лучшему. Но, продолжает др. З., такое определение еще слишком широко; цель воспитания должна быть вполне конкретна, и такой является воспитание 1) государственное (wychowanie państwowe) и национальное (narodowe) в том случае, если государство совпадает с национальностью, как то мы видим во Франции, Италии, Германии, Швеции, Норвегии, 2) государственное, если в государстве живут разные народы (Швейцария и Польша); в этом случае государственное воспитание занимает первое

место, национальное — подчиненное; 3) только национальное, если государство угрожает национальности, как то было в Польше перед войной. Отсюда, как пережиток, существование в Польше недоверия к государственной школе и предпочтение частной (средней).

Изучая жизнь школы, др. З. подробно разбирает старые и новые методы и приходит к довольно пессимистическому выводу: все современные методы уже применялись в древней Греции, не исключая метода формального образования Гербарта; заметны только некоторые усовершенствования. Новые идеи по существу — суть старые, только более смело проводимые. Поэтому все новые воспитатели любят ссылаться на старых мыслителей. Сами по себе новые методы имеют между собой больше сходства, чем отличий. Все же др. З. находит возможным разбить все новые методы на две группы: 1) методы трудовой школы и 2) лабораторные методы. Оснований для такого деления он не указывает. Можно думать, что при этом он имел в виду широту понимания трудовой школы у ее идеологов — Дьюи и Кершенштейнера в сравнении с довольно узким подходом к делу у создательницы лабораторного метода мисс Паркхёрст, направившей свои усилия на интеллектуальную сторону, на ученье и почти совсем игнорировавшей воспитательную сторону — выработку сильного характера и духа солидарности. Как известно Е. Паркхёрст сама сознавала недостатки своей школы, сохранив частично работу в классе и удержав институт классных наставников, объединяющих отдельных учеников в цельные сообщества. В глазах д-ра З., практически смотрящего на дело, лабораторный метод имеет значительное экономическое преимущество. Все новые методы грешат тем, что требуют больших расходов. Дальтоновский же план можно одинаково применять как к большим, так и малым школам. Устройство лаборатории кажется дорогим только на первый взгляд. Вместо необходимости приобретать запас учебников, по числу учеников, достаточным окажется иметь по несколько экземпляров их. Вместо карт, картин и приборов для каждого класса, нужны только отдельные экземпляры. Ученик должен иметь только записную книжку, чтобы записывать замечания учителя и предлагаемые задачи. Все остальное он найдет в лаборатории.

Внимательно разобрав деятельность новейших опытных школ Америки и Германии и отдав должное духу энтузиазма их творцов, др. З. делает очень сдержанные выводы. По его мнению, хорошие результаты, достигнутые в этих школах, не служат еще доказательством правильности теории. Новые методы нужно еще испробовать в обыкновенных школах, работающих среди не столь выгодных условий (редкий подбор преподавателей и крупные материальные средства).

Пока можно говорить только о частичном введении новых методов, как это уже сделано во многих странах. Для Польши же автор считает желательным постепенное введение метода концентрации Декроли для младших классов и лабораторного метода в высших классах. Очень полезным находит он также применение системы подвижных[1]) программ по примеру Германии (для старших классов). Но самой важной реформой, не терпящей отсрочек, др. З. считает изменения в подготовке учителей и в отношении к ним сверху. От учителя больше всего зависит создание в школе той атмосферы свободы и довольства, в которой только и могут развиваться молодые сердца и умы. Прежде чем дать в руки учителя новые методы, нужно проникнуться верой в этого самого учителя, создать для него свободное поле деятельности, отбросить все то, что могло бы стеснить его в творческой работе. Обязательные программы должны уступить место примерным (wskazówki —«Richtlinien für die Lehrpläne» по терминологии прусского министерства нар. просв.). Необходимо повысить образовательный ценз учитель-

[1]) Как известно, подвижная программа состоит в том, что для каждого класса даются по каждому предмету две программы — минимальная для учеников малоспособных или неинтересующихся данным предметом и расширенная — для способных и интересующихся. Ученик, выбравший минимальную программу по одному предмету, должен зато согласиться на расширенную программу по другому предмету.

ского персонала, ибо новые методы прежде всего требуют высокообразованного воспитателя. Существующие учительские семинарии должны быть заменены педагогическими институтами высшего типа или университетами.

Только с учителем нового типа школа исполнит свою задачу — выпускать из своих стен учеников не с чувством сытости, а с чувством голода к науке. При новых методах работы, при которых учитель не отделяется от учеников, восседая на кафедре, а сливается с ними, приобретает особенное значение личность учителя. Духовный авторитет учителя останется единственным стражем необходимой дисциплины.

Заключительная глава книги посвящена основам школьной политики и применимости разных форм школьной организации в Польше. Основные принципы — бесплатность, общедоступность и обязательность — для Польши еще во многом идеал, не легко достижимый при бедности и слабом культурном уровне страны.

Перед государством впереди еще очень скромная задача — борьба с безграмотностью. Когда исчезнет безграмотность, можно будет приступить к следующей задаче: повышению числа классов с одного до семи. Последнее осуществимо в не очень близком будущем. Некоторым утешением служит справка о соотношении количества школ с разным числом классов в культурной Пруссии, где на всю массу народных школ одноклассных приходится 36%, двуклассных — 23%, а семиклассных только 8,5% (статистические данные 1921 г.). Крупным преимуществом польской школы (и позволим добавить от себя: и русской) было и есть отсутствие в ней деления по сословиям. На одной скамье в школах всякого рода сидят рядом дети дворян, городской интеллигенции, рабочих и крестьян, и никому это не кажется странным. Не нужно говорить, какую помощь оказывает этот истинный внутренний демократизм при развертывании школьной сети. От народной школы нужно требовать, чтобы она приготовляла к практической жизни. Другие задачи должна преследовать средняя школа — ее целью является подготовка истинной интеллигенции, работников на поле науки, людей, владеющих абстрактным мышлением. Средних общеобразовательных школ (гимназий) Польша имеет достаточное количество. Бóльшая потребность ощущается в специальных школах, нужных для подъема экономической жизни. Государство должно только стремиться к тому, чтобы специализация начиналась не слишком рано (не раньше 14 л.). Всякий специалист должен получить общеобразовательную подготовку. При каждой же реформе нужно считаться с старой культурой и традицией. Школа слишком связана с жизнью, и как та, так и другая, не выносят импровизаций и насильственных переворотов. Организуя школу, нужно всегда помнить, что новая система будет только тогда одухотворена, когда к ней с самого начала удастся привить животворящую идею, как это сделал, например, Джентиле в Италии, вдохнувший в новую школу идею возрождения imperium Romanum. Для Польши такой идеей, по мнению автора, должна быть идея строения государства (budowa państwa).

Книга д-ра З. не возводит обсуждаемых в ней педагогических проблем к их последним философским корням, ограничиваясь их более эмпирической трактовкой. Но в этой плоскости она отличается и широтой кругозора, и обилием привлеченного материала. Суждения автора сдержанны, но и всесторонне обоснованы. Для русского читателя особенная ценность ее заключается в том, что автор, при обсуждении выдвигаемых современной европейско-американской педагогикой проблем, подходит к ним всегда с точки зрения конкретных потребностей и возможностей польской школы. Это позволяет русскому читателю, на отчасти знакомом ему материале, ближе подойти к основным проблемам и тенденциям польской педагогики.

**Б. Булавский.**

## Методики и учебники

**Боташев, К.** Опыт системы обучения сочинению в средней и начальной школе. (С приложением перевода официального «Руководства» по сочинению для учителей американской начальной школы, списков тем, образцов сочинений и проч.). Харбин. 1927. Стр. IX + 263. — Ц. 0,80 долл.[1]).

Книга К. А. Боташева должна, несомненно, стать настольной книгой каждого преподавателя родного языка и заменить теперь уже устаревшую работу Алфёрова. Но, прежде чем говорить о её достоинствах и недостатках, необходимо выяснить принципиальный вопрос о разграничении речи письменной и речи устной. Без освещения его с лингвистической точки зрения рискует остаться непонятным и наше отношение к рассматриваемой книге.

Что значит — обучать родному языку? — Возьмём два крайних случая. — Ученик говорит на диалекте, допустим — это крестьянский ребёнок из какого-нибудь глухого угла олонецкой губернии. Поскольку в школе его будут обучать тому, тоже русскому, языку, на котором говорят культурные люди, ребёнку будет чему учиться, так как разница между обоими говорами довольно значительная. — Второй случай. Школу посещает ребёнок из культурной семьи, которая к тому же уделяет своим детям достаточно внимания. Здесь разница между языком школы и языком семьи будет, можно сказать, нулевая. Всё дело будет сводиться к знакомству ребёнка с новыми вещами, к развитию и обогащению его внутреннего мира, параллельно с чем будет естественным образом эволюировать и его речь — от детского языка к языку взрослых людей. — Между этими крайними случаями есть масса переходных ступеней. И, смотря по тому, из какого социального слоя, из какой местности, даже из какой семьи данный ребёнок, обучение его языковой норме, т. е. «общему», точнее общекультурному языку потребует большей или меньшей работы, или даже почти сведётся к нулю.

Но всякий культурный язык имеет два аспекта, две формы: речь устная и речь письменная. Расстояние между ними может быть больше, может быть меньше, но оно всегда есть, и обе речи влияют друг на друга. — Мы оставляем, конечно, в стороне вопрос о простой грамотности (умении читать), равно как и об орфографии. Каждому ребенку, откуда бы он ни был, приходится учиться и той и другой. И опять-таки, смотря по языку, то и другое искусство представляет больше или меньше трудностей для усвоения. — Различие между речью устной и речью письменной есть различие глубоко принципиальное.

Естественная форма речи есть диалог, разговор. В устной речи есть всегда на-лицо собеседник («2-ое лицо»). Говорящий так распоряжается средствами языка (интонации, выбор выражений, построение фраз, жесты, мимика), чтобы своей речью произвести максимальный эффект на своего собеседника, убедить его, поразить, тронуть, даже подчинить своей воле и т. д. Чем лучше он знает собеседника, тем более продуктивно, целесообразно пользуется он этими средствами. Но даже и с незнакомым собеседником, раз только тот на-лицо, легче говорить, т. к. по его репликам, мимике и т. п. сейчас же видно, какое впечатление производит на него наша речь. По этим причинам, при прочих равных условиях, труднее говорить в темноте или по телефону, когда собеседника не видишь. — Кроме того, при разговоре огромную роль играет ситуация, т. е. обстановка разговора, которая позволяет многого не договаривать, а то и просто обходиться то движением головы, то жестом руки, прямо указывающим на предмет, о котором идёт речь. Устная речь предназначена для разговора, и в обычных условиях мы просто не замечаем, как мы распоряжаемся языковыми средствами и как корректируем пользование ими, смотря по впечатлению, производимому на собеседника. Несколько иначе дело об-

[1]) Выписывать можно от автора: Конст. Ал-др. Боташев. Харбин, уг. Пекарской и Артилл. Высш. нач. уч-ще. Китай.

стоит при специальных установках: торжественная речь, выступление на митинге, лекция и т. п., где приходится иметь дело с коллективным слушателем (молчаливым «собеседником») и где и самая речь принимает форму монолога. Монолог же это особая и искусственная, во всяком случае, необычная форма речи. Это более или менее подробное развитие сложной темы, где границы фраз до известной степени стираются, где фразы зачастую развёртываются в сложные искусственные построения, называемые «периодами», так как смысл монолога в развертывании хода мыслей, в аргументации какого-нибудь положения, в наростании чувства, а не в отдельных высказываниях, какими являются фразы.

Письменная речь неизбежно монологична: она предполагает молчаливого «собеседника» (читателя, в широком смысле слова). Главное же это то, что она его предполагает, так как при письменной речи нет на-лицо ни собеседника, ни ситуации. То и другое нужно себе воображать, и это трудно, даже и для взрослого, когда приходится писать о чем-нибудь значительном для нас лицу, которого мы совершенно не знаем. И здесь опять-таки необходимо различать всевозможные установки: письмо (дружеское, деловое и т. д.), доклад, статья (самые различные типы), прокламация, анонс, телеграмма, прошение, репортаж и т. д., и т. д. — Мы оставляем в стороне использование языковых средств как в письменной, так и в устной речи ради эстетических заданий (художественная проза или поэзия). — Работа воображения тем более значительна, что в письменной речи нет ни жеста, ни мимики, ни интонации. Впрочем, интонацию, до известной степени, передаёт условная система пунктуации, а также построение фраз. В виду отсутствия ситуации, пишущий по-неволе должен договаривать всё, быть педантичнее, всё время представлять себе собеседника (читателя, адресата) и гораздо более сознательно распоряжаться средствами письменной речи. Письменная речь требует бóльшего напряжения, внимания как потому, что приходится воображать себе собеседника и восполнять изложением отсутствие ситуации, так и потому ещё, что — как менее натуральная — она пользуется массой условных, издавна зафиксированных оборотов (сравни, например, обращение или подпись в письмах), которые нужно запомнить; она широко пользуется причастиями, предпочитает подчинение сочинению, строже следит за порядком слов, охотно заменяет глагольные обороты отглагольными существительными и т. д., и т. д. — Вот почему даже ребёнок из культурной семьи принуждён учиться письменной речи, и не может её усвоить «натуральным» образом.

Можно спорить о том, должна ли школа обучить ребёнка особым формам устной речи, как, например, доклад, лекция, речь и т. п. (Заметим попутно, что «отвечание урока у доски» тоже особая ненатуральная речь, монологического характера, почему она и не даётся ребёнку легко). Мы полагаем, что поскольку школа не ограничивается учёбой, но и является «клубом», местом общественной жизни ребёнка, на ней лежит и эта обязанность. Но уж, конечно, только школа может обучать ребёнка различным формам речи письменной.

Как видно из предыдущего, язык, которому обучает школа, есть общекультурный язык, языковая норма данного общества. Задание, стоящее перед преподавателем родного языка, — это воспитать в ребёнке чувство языковой нормы, другими словами, научить его говорить (и писать) как «все» говорят (и пишут). И только. Тогда, когда ощущение нормы глубоко проникло в сознание ребёнка, он может сознательно отступить от неё для выражения своего, личного, индивидуального, но — повторяем — отступить сознавая, что он уклоняется от нормы ради достижения такого-то эффекта. — Такова, на наш взгляд, задача школы при обучении родному языку.

Теперь несколько педагогических соображений. — Социабилизация ребёнка; подведение его под норму не может стать прямою задачею школы с первых же шагов обучения. Необходимо предварительно обеспечить ребёнку возможность жить своею жизнью, жизнью особи. До известного возраста ребёнок наивно выражает себя и рисунком, и красками, и тан-

цем, и пением и, конечно, словом. Нельзя слишком рано пробуждать в нём критическое чутьё, т. е. раздвоение на «автора» и «собеседника» (читателя, зрителя), который как бы является носителем «нормы». Годам к 11—12 этот период целостного, наивного самовыражения заканчивается. Ребёнок уже интересуется нормой, стремится быть «как все». Затем, лет около 16, наступает — по крайней мере, для некоторых — момент неудовлетворенности нормой, открывается «Sturm und Drangperiode», эпоха поисков своей индивидуальности. К этому времени чувство нормы должно уже быть воспитано у ребёнка в достаточной степени. Теперь становится возможным равно как объяснить смысл этой нормы (в связи с условным, а потому и общезначимым характером всех социальных установлений: орфография, формы вежливости и приличий, различные обряды, юридические нормы и т. д., и т. д.), так и подсказать способы отклонения от нормы для выражения себя, если только, конечно, такое «своё» имеется в достаточной степени. — Следовательно, для воспитания чувства нормы у нас имеется в распоряжении возраст приблизительно между 11—16 годами, когда ребёнок тяготеет к социальному, нормативному, условному.

Так, на наш взгляд, сочетаются данные педологии и лингвистики.

---

К. А. Боташев подошёл к своей задаче чрезвычайно трезво и не шаблонно.

Он полагает, что школа должна обучать сочинению, а не ограничиваться «задаванием» сочинений. Он хочет точно указать цель сочинительства в школе и наметить некоторые приёмы, которыми можно успешнее достигнуть этой цели. Он придаёт большое значение технике сочинительства, его приёмам, шаблону, схемам. Сочинение, которому должна обучать школа, есть сочинение делового характера, которое автор противополагает сочинениям «поэтического» характера, так как школа не может развить в детях дар красоты речи.

Таковы основные положения автора, с которыми нельзя, конечно, не согласиться.

«Пределом, которого должен достичь обучающий сочинению — говорит автор (стр. 24) — следует считать такое деловое сочинение, в котором учащийся излагает результаты своего исследования предложенного ему делового вопроса из области литературы, науки, окружающей жизни и проч., — излагает с полным пониманием стиля делового сочинения, с знанием правил правописания, установленных форм и методов, возможно более кратко (этого всё более и более требует жизнь), но в то же время с достаточной полнотой, не упуская ничего существенно важного для дела, ясно, просто, деловито и убедительно». — Вслед за Алфёровым наш автор указывает, что «вопрос о правильной постановке сочинений — это вопрос о воспитании суждения в молодом поколении»; «в детях необходимо развивать умение исследовать тот или иной вопрос». Эта сторона обучения «должна служить задачею не только учителя русского языка, но и задачей всей школы, всех учителей». На долю специального учителя родного языка выпадает «выработка в детях умения изложить результаты своего исследования в письменном или устном слове, передать их в стиле делового сочинения».

«Средняя школа, как общеобразовательное учебное заведение, а не профессиональное, не должна интересоваться профессиональными оттенками различных видов деловых сочинений, но она обязана дать детям понятие о деловом сочинении вообще, о его стиле и сообщить знания и навыки в области построения такого сочинения, в области овладения общими элементами делового сочинения» (стр. 21). «Когда дети вступят в самостоятельную жизнь, изберут себе профессию, они легко соединят эти общие элементы делового сочинения с оттенками, каких потребует от сочинения их профессия» (стр. 22).

Соглашаясь в общем со взглядами автора, мы должны отметить,

что он как-то вовсе упустил из виду, что понятие «деловое сочинение» получает полностью своё содержание только в том случае, когда принимается во внимание: a) «собеседник» (аудитория, читатель), для которого предназначено деловое сочинение, и b) мотив сочинения, т. е. воздействие, которое им должно быть оказано на собеседника (например, сообщение таких-то сведений ради таких-то целей). Вне этих двух моментов нет и работы «делового» характера, а есть только механическое усвоение учеником сухих шаблонов, скучных, потому что непонятных по своей бесцельности.

Всё это прекрасно учли авторы приложенного к книге «Руководства» по сочинению для учителей американской школы. «Тема для сочинений — говорят они (стр. 230) — должна быть осторожно выбрана из области переживаний ребёнка, и у него должно быть в сознании, что ему предстоит создать нечто действительно нужное для действительно существующей аудитории». — Поэтому американская школа отводит большое место составлению писем. Мы тоже склонны придавать известное значение этому виду «сочинительства». Более того, мы не пренебрегли бы, как это сделал К. А. Боташев, и составлением плакатов, анонсов, билетиков о «сдаче комнаты в наём» и т. п. скромными применениями искусства письменной речи. В наше время ребёнок встречается с подобными нуждами очень рано. Практический, т. е. опять-таки «деловой», характер подобных писаний очевиден и для малого ребёнка, и поэтому они могут служить прекрасным и вполне естественным переходом от детских «поэтических» сочинений к сочинениям делового типа.

Всякая настоящая «работа» должна иметь вне её лежащую цель, только «игра» не имеет внеположной цели. Мы полагаем, что в период некритического наивного самовыражения и сочинительство должно неизбежно иметь характер игры, т. е. не иметь внеположной цели. Задача школы — это постепенно «пронизать», по выражению С. И. Гессена, игру «уроком», вывести постепенно ребёнка за пределы самодовлеющей игры, подвести к «работе», т. е. к выполнению известных заданий с внеположной целью, и где каждый ребёнок вносит своё в работу класса.

К. А. Боташев очень резко и вполне основательно выступает против тех, кто стремится требовать от детей «поэтических», «художественных» сочинений. Он, конечно, прав, когда говорит, что школа не может воспитать дара красивой речи, что жизнь потребует от учеников уменья излагать деловито, а не художественно, прав, указывая, что дети бывают разного психологического уклада и не все воспринимают в конкретных образах. Это всё верно. Но педология (например, хотя бы труды проф. Piaget) и педагогическая психология говорят нам, что прежде, чем подойти к «реальности», к объективному внешнему миру, ребёнок долгое время живёт в своём внутреннем мире и только постепенно выходит из него и от самовыражения переходит к изучению того, что вне его находится. Поэтому, повторяем, что прежде, чем перейти к деловому сочинению, ребёнок должен в течение некоторого времени иметь возможность говорить о том, что его внутренне занимает.

Но где же начинается деятельность собственно словесника? Письменные работы в роде решения задач, конспекта или резюмэ урока и т. п. имеют судьей соответствующего преподавателя, который и расценивает и правильность хода мыслей и точность и правильность изложения. Совершенно справедлива мысль, что все преподаватели обучают общекультурному языку, а не только словесник. На долю же словесника приходится специальное изучение приёмов изложения мыслей (и чувств) при различных заданиях и именно в зависимости от установок. Только словесник может предложить, например, передать эпизод, рассказанный Л. Н. Толстым в «Акуле» и в «Прыжке в море», стилем корабельного журнала или хроникёрской записки и т. д., и сравнивая различные стили, объяснить их различие. Только словесник может предложить изложить письменно, как завязывается бант, галстух, узел на веревке или как ставится самовар и т. п. Задача словесника — научить

ученика пользоваться различными речевыми средствами при различных заданиях.

В книге К. А. Боташева собран значительный и очень интересный матерьял, как по истории вопроса об обучении сочинению, так и по разработке деловых сочинений. Учитель найдет в ней много тем, планов, критических замечаний о языке, стиле, критическую оценку «поэтических» сочинений и т. п. Мы уверены, что каждый словесник поспешит познакомиться с новой книгой по столь важному для него вопросу.

**Проф. С. Карцевский.**

**Кистяковский, В. В.** Нариси географии УССР. (Очерк географии Украины). Гиз. Украины. Изд. 7-е. Киев. 1927. Ц. 70 к.

Учебник географии Украины В. В. Кистяковского выходит уже 7-м изданием, значительно пополненным и исправленным. Так, напр., здесь впервые встречаемся с попыткой разделения украинской территории на пять естественных районов, соответствующих современному ее географическому познанию.

Вполне согласно с научными данными, К. говорит об отсутствии у Украины природных сухопутных границ с ее соседями (вопреки утверждениям М. С. Грушевского). В современных своих границах территория Украины занимают свыше 451,5 т. кв. килом., с населением без малого 29 милл. человек. Хорошо и ясно представлена автором характеристика рельефа У. с достаточным количеством деталей. Тоже довольно ясными чертами обрисовано геологическое строение и дана характеристика ландшафтов У. и их происхождения; картина выиграла бы в ясности еще значительнее, если бы все это было поставлено в связь с общей геологической историей доуральской равнины, столь хорошо нам выясненной трудами академиков Карпинского и Андрусова. Кратко описаны месторождения полезных ископаемых, а также характеризованы почвы и их распространение.

В характеристике климата У. есть, правда, небольшие недостатки как, напр., отсутствие типичной метеорологической картины украинской осени (см. «Le climat ukrainien» у E. de-Martovne'a в его «Geographie Physique»). Нужно вообще сказать, что и климат необходимо было бы рассматривать не иначе, как в его связи с климатом доуральской России вообще. Вырванную, как часть из целого У., понять и усвоить труднее, как индивидуум геоморфологический, почвенный или климатический.

Гидрографии У. посвящен достаточно подробный очерк, иллюстрированный фотографиями, профилями и т. д. Мало убедительно голословное заявление, что «царское правительство не заботилось о развитии народной экономии», а советская власть «создала великий и выработанный план регулирования речной сети У.». Между тем всем хорошо известно, что главное гидротехническое сооружение на У. «Днепрострой» строится безобразно-хаотически; поэтому говорить о регулировке всей сети рек У. никак нельзя. К сожалению, подобные заявления, попадающие даже в элементарные учебники, явление очень распространенное в СССР и называется оно captatio benevolentiae советского начальства. Что касается геоботанического очерка, то здесь приходится опять повторить вышесказанное: следовало бы рассматривать геоботанику У. в общей связи с геоботаникой всей доуральской равнины.

В главе о населении, довольно краткой, следовало бы дать больше иллюстраций — типов антропологических и этнографических, характерных для разных районов У. Совершенно неуместны в учебнике такие слова о переселении: в противоположность практике царского правительства, оно (переселение) организовано теперь планово с содействием советской власти, которая защищает интересы всех трудящихся, а не кучки богачей, помещиков и капиталистов». Видно уж так советская noblesse oblige!

Территория У. делится на пять природно-хозяйственных районов: полесье, правобережье и левобережье и степь, делящаяся на два подрайона: хлеботорговый и горнопромышленный. Весной 1925 г. У. разделена в административном отношении на 40 округов с 632 районами и 10.254 сель-

скими советами. Современный округ в 4—6 раз меньше прежней губернии. По характеру управления округ отличается от прежней губернии тем, что имеет небольшой административный аппарат, стоящий ближе к населению, ибо уничтожена вовсе, признанная излишней, губернская администрация. Современный район меньше уезда. Он и является центральной административно-экономической единицей. Средняя площадь округа больше 10.000 кв. километров, с населением около 650 тыс. человек. Район — приблизительно 6,5 тыс. кв. километров, с населением около 45 тыс. человек. Площадь сельского совета — около 40 кв. километров, с населением около 3.000 человек.

Иллюстрационный материал выбран, к сожалению, не всегда удачно. Так, напр., почти ничего не говорит вид Чернигова, взятого в своем низовом пригороде. При подборе иллюстрационного материала, повидимому, тенденциозно избегали изображения церквей, а какова же картина Киева без его памятников церковной архитектуры... Зато фабрикам, заводам, паровым мельницам отведено много места, и в этом отношении учебник Кистяковского разделяет недостатки учебников географии Г. И. Иванова. Забыт афоризм В. Гюго: «le beau est aussi utile que l'utile.» Видно таково требование времени: изгони эстетику и дай побольше задворков! Уцелел, к счастью, единственный в мире вид на Днепр и Заднепровье с Аскольдовой могилы. Лучше иллюстрирована деревня с ее занятиями и ремеслами, но не без важных пробелов.

Последние 30 страниц учебника посвящены экономике УССР. Здесь, конечно, на первом плане стоит сельское хозяйство. Подведены жалкие итоги передвижения земельной собственности, как результат революции. Площадь сельского индивидуального хозяйства увеличена в среднем на 2 десятины (с 5 до 7). Но и теперь наделы очень разновелики в разных районах: так, в Подолии средний надел 3,3 дес., в Екатеринославщине и Одесском районе 10,2—10,3 дес.; остальная У. имеет от 3,9 до 5,9 дес. Приведены общие данные о положении сельского хозяйства за 1926 г. В достаточном количестве даны наглядные картограммы.

Далее следует промышленность Украины с картограммами и одной диаграммой добычи угля с 1900—1926 гг. Глава об электрофикации свидетельствует, что все же пока это лишь электрофикция и иллюстрации, приложенные к этой главе, наглядно этот вывод и доказывают. Транспорту и торговле отведено по несколько страничек.

Организации народного образования уделено весьма мало внимания: всего менее печатной странички с одной картограммой. Здесь мы узнаем, что «система народного образования УССР построена на началах обеспечения диктатуры пролетариата...», а этим сказано, если не все, то и не мало... В общем данные этой главы скудны, и она требовала бы значительного развития.

Несмотря на все указанные недостатки, учебник В. В. Кистяковского все же выгодно отличается от наших учебников старой школы, и его данными следует пользоваться при преподавании географии в русских зарубежных школах.

**Н. Могилянский.**

## Педагогические журналы

**«L'Educazione Nazionale»**, ежемесячный журнал под редакцией G. Lombardo-Radice. Январь-июль. 1927 г.

«Активная школа», «активное воспитание», — вот тема статей и обзоров, определяющих окраску и направление рецензируемого издания. Разумеется, содержание тетрадей, выходящих под редакцией Джузеппэ Ломбардо-Радиче, не исчерпывается этим предметом. Но разносторонняя трактовка проблемы «активной школы» создает не случайную связь между отдельными номерами журнала и придает им в то же время специфическ" «итальянский» интерес. Ведь именно в Италии в настоящий момент идея «активной школы» приобретает (или должна была бы приобрести) общее практическое значение. И отмеченный нами уклон жур-

нала зависит не только от принципиальной позиции редактора и ближайших сотрудников, но проистекает также из глубокого, злободневного интереса, который проблема «активной школы» получила в связи с «реформой Джентиле».

Вот этой актуальной стороне вопроса и посвящена в январьской книжке журнала статья проф. Ломбардо-Радиче: «La scuola attiva nella riforma Gentile e le classi di differenziazione didattica». Отдав должное целому ряду давних — и, кстати сказать, успешных — попыток в деле насаждения в Италии так называемых «новых школ», автор подчеркивает революционное значение реформы 1923 г., «буквально перевернувшей вверх ногами дидактические традиции». В чем же суть столь коренного переворота? В соответствии с замыслом реформаторов дидактика перестает быть «искусством преподавания». Урок уступает место личной деятельности ученика (attività personale dell'alunno). Отныне задача педагога — во-первых, наблюдать ребенка; во-вторых, содействовать стихийным выявлениям детской души и её творческой деятельности; в третьих, дисциплинировать эти выявления и эту деятельность. Делая общеобязательными перечисленные принципы, реформа Джентиле заставляет проникать понемногу во все школы дух дореформенных «новых школ». Если только здесь нет чисто словесного недоразумения, обмолвки, надо признать, что автор несколько преувеличивает: правильнее было бы с большей определенностью указать на одни народные школы, — и то, пока, далеко не на все. Что же касается средней школы, то по мнению одного из сотрудников журнала (см. обзор Чэзарэ Курти в апрельском номере) «активный метод» является в ней «очень, быть может, чрезвычайно мало известным гостем». Однако, наличные достижения имеют свой вес и должны быть учтены. Показателем их могут служить, по мнению проф. Ломбардо-Радиче, необычайно участившиеся с 1923 г. выставки детских работ, в то время, как до указанной даты объектом дидактических выставок являлась, за ничтожными исключениями, деятельность педагогического персонала и школьной администрации. Показательна также перемена курса в теоретической, научной сфере: дореформенное, преимущественно философски-спекулятивное направление сочетается ныне с дидактической критикой, избирает своим предметом выяснение действительных качеств школ (не школы «вообще»), детей (не «ребенка»).

Расцвет «активного» метода особенно ярок в больших городских центрах (Турин, Милан, Рим и др.), которые давно уже, пользуясь школьной автономией, по собственной инициативе вступили на новый путь. Реформа Джентиле усилила и закрепила эту работу. Миланская «Обновленная» школа (La Rinnovata), с давних пор пользующаяся большим успехом и заслуженным престижем, является ныне совершеннейшим и образцовым в своем роде заведением. Однако, действие реформы сказалось и в сельских местностях. Одною из предпосылок реформы является взгляд, что деревня — «естественная среда ребенка», дающая максимум душевной ясности и в то же время открывающая доступ к той «примитивной» жизни, в которой нуждается ребенок, — доступ к обстановке, стимулирующей детскую изобретательность и наблюдательность. Вот почему реформа 1923 г. уделяет столь много внимания садовым работам и т. п. И основываясь на своих личных, богатых наблюдениях, автор утверждает, что — за исключением случаев бюрократического вмешательства — «дело освобождения ребенка особенно велико в далеких и затерянных селах».

Если «новая школа» с одной стороны — раскрепощает детскую самодеятельность и приближает ребенка к его природной среде, то с другой стороны она избегает грубого отрыва его от среды бытовой и лингвистической. Вот почему реформа Джентиле признает право гражданства за местным диалектом, и пользуется им, как отправной точкой и орудием для изучения литературного языка. Большое внимание уделяется ознакомлению с местной и областной жизнью и с этой целью вводится новая книга для школьного чтения: «Областной Альманах» (Almanacco Regionale). Шаг, несомненно, огромной важности в стране, говорящей на великом мно-

жестве наречий, столь отличных одно от другого, что северянин с трудом понимает южанина.

Наконец, реформа создала так называемые классы дидактической дифференциации (classi di differenziazione didattica), т. е. предоставляет учителям возможность производить самостоятельные опыты в пределах указанных выше принципов «активной школы». Проф. Ломбардо-Радиче дает в конце своей статьи обзор как отдельных классов, так и целых учебных заведений, воспользовавшихся правом самостоятельного изыскания новых путей и приемов. К сожалению, размеры настоящей рецензии не позволяют резюмировать этой части его работы.

Впрочем, одному из оригинальных экспериментов этого рода посвящен целый ряд статей в апрельском выпуске журнала. Мы имеем в виду детские сады, созданные по методу сестер Агацци. «Метод Агацци» — хронологически — прообраз метода Монтессори, первые попытки осуществления его восходят к 1894 г. Однако, по содержанию своему они не совсем совпадают. Отличительным признаком метода Агацци является: во-первых — отрицание изолированности ребенка в работе, во вторых — отрицание абстрактно-чувственного воспитания и наконец — отрицание жесткой «стандартизации», монотонности дидактического материала, т. е. устранение всего того, что искусственно разбивает психическое единство ребенка на целый ряд дидактических «механизмов».

Дидактическому материалу Агацци проф. Ломбардо-Радиче посвящает пространный обзор (Il «materiale» Agazzi). Материал этот делится на две категории или группы: первая предназначена для упражнений, имеющих целью приучить ребенка к практической жизни, а также для игр; вторая состоит из особого материала, имеющего целью воспитание чувств, наблюдательности и первоначальное лингвистическое образование. Вместо типизированного инвентаря г-жи Монтессори, сестры Агацци создали свой «материал» в подражание «музеям», которые можно найти в карманах ребятишек всех стран и народов. Они использовали с этой целью бесконечное количество «интересных» вещей: пуговиц, веревочек, щепок, бутылочек, пробок, — нет возможности воспроизвести весь перечень, добросовестно приведенный автором. Материал этот пополняется вещами, изготовляемыми учительницей или детьми: корзинами, сумками, вырезанными из бумаги предметами и т. д. Готовые купленные вещи фигурируют в самом незначительном количестве. Материалом этим сестры Агацци широко пользуются и при преподавании родного языка.

Особую статью тот же автор посвящает п е н и ю в детских садах Агацци. Статья любопытна, как с точки зрения проблемы музыкального преподавания, так и в том отношении, что автор, на основании опыта Агацци, признает положительную ценность детского пения в сочетании не только с игрой, но и с работой.

Наконец, в том же номере Николетта Г у э р р а пытается установить, в чем отличительный признак метода Агацци, как «итальянского фребелизма». Недостаток фребелизма в том, что он игнорирует социальное положение, общественную среду ребенка. Это и было учтено сестрами Агацци. (У нас в России на игнорирование фребелианцами общественной среды более полувека тому назад — в 1875 г. — указывал Н. К. Михайловский). «Уроки практической жизни», первоначальное лингвистическое образование должны восполнить этот недостаток, дать то, чего чистый фребелизм не дает и чего ребенок, принадлежащий к известным общественным слоям, не может получить в семье.

Если г-жа Гуэрра стремится выяснить «национальные» черты метода Агацци, то Чэзарэ К у р т и — в той же тетради журнала — подводит национально-историческую основу под самый принцип «активного воспитания». «Активная школа» на его взгляд о т в е ч а е т давней итальянской традиции — в подкрепление этого тезиса он приводит не лишенные интереса цитаты из Томмазэо и Джиусти. Но исторические экскурсы автора в более отдаленное прошлое менее убедительны, и вряд ли приходится говорить о традиции (т. е. о сплошном, не знающем разрыва, течении мысли), которая восходила бы к Галилею и Анъоло Полициано.

Чезарэ Курти ищет в прошлом — в теоретической традиции итальянской педагогики — опору «активной школы». Другой автор, Маурилио Сальвони, наоборот, в практических традициях итальянской школы видит серьезную помеху для полного осуществления реформы. («Un esperimento di scuola attiva», февраль). В частности автор высказывает мнение, что идеал активного воспитанія тогда лишь полностью воплотится в жизнь, когда явится новая смена, новое поколение педагогов, которые сами прошли активную школу. Учебные заведения, подготовляющие педагогический персонал, должны быть изменены соответственным образом. Тот же автор («Educazione attiva e biblioteche popolari», январь), ставит проблему «активного воспитания» читателей-абонентов народных библиотек и намечает некоторые элементы ее решения. Все к тому же циклу работ, посвященных «активному методу», принадлежит и имеющая более общее, принципиальное значение статья Ломбардо-Радиче, помещенная в майском номере журнала: «Vera e falsa libertà nell'educazione»; автор разъясняет, что именно надо разуметь под «свободой ребенка»; он указывает на то, что сознание духовной зависимости от взрослого является необходимым элементом детской психики и что именно это сознание стимулирует стремление ребенка к развитию, к тому, чтобы добиться со стороны взрослого известного внимания и признания. Важно только, чтобы ребенок ясно ощущал, что и взрослый действует не произвольно, а известным образом «повинуется». Поэтому реакция педагогов-активистов против «урока» не должна переступать известной границы. Необходимо, чтобы самодеятельность ребенка приобретала, благодаря учителю, определенный ритм.

Мы далеко еще не исчерпали статей, посвященных проблеме «активного воспитания». Недостаток места заставляет нас умолчать о некоторых из них, и ограничиться упоминанием лишь о наиболее значительных работах, посвященных в истекшем году другим вопросам. Отметим статьи: Джеммы Аразим о преподавании математики; Эмилии Нобиле о послевоенной немецкой педагогике; проф. Энрико Кастелли на тему: Философия и апологетика; Джиузэппэ Видони по поводу анкеты о ненормальных детях в народных школах; Матильды Чиммарута о педагогике Джона Дьюи; и т. д. и т. д. В отделе рецензий значительное место уделено иностранной литературе.

Можно удивляться тому, что рецензируемый журнал не встречает достаточного отзвука в итальянской педагогической среде. К сожалению, мы не располагаем достаточными данными, чтобы выяснить причины этого явления. Надо ли искать их в известном политическом предрассудке, — в том, что начала «активной педагогики» проводятся в жизнь на основе, пусть опрометчивой, но все же весьма интересной «фашистской» реформы? Или корень зла — глубже и заключается в том, что задача «раскрепощения ребенка» находится в противоречии с тем доведенным до пароксизма началом авторитета и иерархии, которому подчинена в настоящее время не только политическая, но и культурная жизнь Италии?

**Евгений Шрейдер.**

**«L'Éducation».** Revue mensuelle. 1926—1927 год.

Журнал «Образование» вступил уже в 19-ый год своего существования. В 1913 г. он был премирован Академией моральных наук. Журнал проводит идеи активной новой школы. Редакторами его состоят: Ж. Бертье, директор известной Эколь-де-рош и председатель лиги французских бой-скаутов, и Л. Селюрье, педагог-писатель. За год десять книжек журнала дают разнообразный и интересный материал. Каждый номер посвящен разработке одного какого-либо вопроса. Поэтому каждый выпуск журнала является цельным по содержанию и всесторонним по разработке определенного вопроса, представляя собою как-бы маленькое исследование. № 1—2 реферируемого года был занят большой статьей М. Лакруа об единой школе, изданной впоследствии, в расширенном виде, отдельной книгой; № 3 — включает вопросы детского чтения (помещена четвертая часть списка детских книг, первые три части

были помещены в декабрьских номерах 1923, 24, 25 годов); № 4 — художественное образование; № 5 — великие воспитатели Песталоцци, Эллен Кей, Дьюи; № 6 — физическое воспитание и гигиена; № 7 — тесты; № 8 — иностранные школы: Германия, Дания, Норвегия, Швеция; № 9 — практическая педагогика: статьи об отметках, о значении времени на экзаменах, как надо говорить с детьми; № 10 — школы в деревне. Кроме основных статей журнал имеет в каждом номере следующие отделы: 1) бюллетень профессионального подбора; 2) скаутская хроника; 3) бюллетень экспериментальной психологии; 4) критический обзор — обстоятельное рассмотрение новых книг по педагогике и психологии; 5) среди книг — краткие библиографические заметки о новых книгах по педагогике, психологии, философии, по всем отделам науки, всем учебным предметам и о детской литературе; 6) по журналам — резюме или перевод маленьких журнальных статей или их отрывков; 7) педагогические новости — отчеты о конгрессах, декреты и инструкции министерств, и т. п.; 8) список книг, поступивших в редакцию.

После этой общей внешней характеристики журнала изложим содержание нескольких интересных статей. Г. Синжето касается основных тенденций немецкого образования в своем письме из Германии. Школьные программы — вещь второстепенная. Ценность образования зависит не столько от них и от учителя, сколько от длительного влияния среды. Современные немецкие педагоги E. Krieck, Bopp, Collisham в различных выражениях высказывают одну и ту же мысль: лучшее образование это образование в хорошей среде. Поэтому задача школы создать однородную среду посредством деятельной, взаимной работы учителей и учеников. Ребенок должен любить окружающую его обстановку и, конечно, для этого должен участвовать в ее создании, работать и радостно жить в ней. Отсюда рождается культ «маленького отечества», «регионализм», как принцип учебного плана. История должна начинаться с истории местного края. Местные диалекты — основа изучения немецкой речи. Для смягчения возникающих больших различий между учениками различных областей (этнографических, религиозных, социальных) образование должно быть едино и национально. Эти цели могут быть достигнуты так называемыми немецкими предметами, которые вносят в образование нечто общее. В немецкой школе определенно вырисовывается тенденция удалить из образования все сложное, утонченное, поверхностное, абстрактное, интеллектуалистическое, псевдо-научное, а также уничтожить злоупотребление рефлексией и анализом. Растет стремление вернуть школу к свежим источникам природы, искренности, наивности, инстинкту. Уклон к целостности (Totalität), к развитию в социальном аспекте всех способностей прекрасно выражается следующей синтезирующей мыслью: «человек живет полной жизнью лишь при выполнении своих социальных функций». Все современные усилия направлены к тому, чтобы для блага индивида и блага общества связать человека с обществом во времени (история, фольклор, традиционные празднества) и в пространстве (школа, спортивные организации, вероисповедные общины, общества, область, государство, немцы за-границей).

Как же развиваются эти тенденции в школе? Городской и механический характер немецкой жизни дает мало простора развитию индивида. Социальные устремления в рамках современной жизни поэтому могут повести к идолопоклонству перед внешним и материальным порядком вещей, а влияния окружающей среды могут сказаться на развитии личности. Это нивеллирующее механическое влияние среды, может быть, лучше всего выражается в том обилии прописей, которые окружают немецкого ребенка. Где только их нет: на фасадах домов, на порогах их, на стенах, в передних и комнатах, на различных предметах меблировки. Так развивается пассивное подчинение в ущерб развитию разума и личного суждения. Душа ребенка из «пылающего угля» может превратиться в зеркало, отражающее лучи всех оттенков и направлений. Только у немногих немецких педагогов автор видел стремление развивать у своих учеников критические суждения, и лишь в Гамбурге «ребенок обладает правом ста-

вить вопросы учителю». Статья заканчивается разговором с немецким учителем, который на вышеизложенные замечания Синжето ответил, что в Германии школа есть залог единства немецкой нации, и если в ней замечается некоторое подавление личной самостоятельности и слишком большое значение придается культуре среднего немца, то во Франции существует слишком преувеличенное доверие к индивидуальному развитию ученика, неприемлемое для немца.

В статье «о художественном образовании» Ля-Варенда ополчается против подмены изучения искусства изучением истории искусства. Эстетика в школе превращается в философию искусства, в изложение противоречивых теорий, в изучение подавляющей терминологии, в археологические изыскания. Что должно дать художественное образование ученику общеобразовательной школы? Целью его преподавания очевидно не может быть создание художников, как задачей преподавания литературы никогда не была подготовка писателей. Искусство должно обогащать нас красотой и конкретными образами, увеличивать нашу восприимчивость, научить чувствовать волнующий смысл красок и линий. Трудность преподавания искусства состоит в том, что приходится обращаться к подсознательной сфере, для которой интеллект является лишь светлыми рельсами, спускающими нашу душу в бездну таинственных неизвестных эмоций. Отбросив историческое изучение и пользуясь лишь установленными схемами, мы должны исследовать гений художника, отыскивая в его творчестве доступные элементы. Ощутить, почувствовать, понять творчество Микель-Анджело, Рембрандта, Тициана, Леонардо да-Винчи — это радость, а бормотанье годов рождения и словесное описание художественных школ — это учеба. Богатство жизни, обилие идей, запас цветов в великих пластических произведениях не меньшие, чем в пятиактной трагедии, и поэтому они не могут быть бегло изучаемы. На примере изучения «Джиоконды» автор объясняет эмоциональный подход к произведениям искусства и огромное влияние этого метода на учеников. Он обращает внимание «скорее на язык форм и линий, чем на их привлекательность и музыку». Он стремится создать в душе ученика личное отношение к произведению искусства, раскрыть замыслы художника, натолкнуть на синтез образов, из которого рождается восхищение. Этапы своего преподавания автор строит так. Он предлагает начинать с голландцев (живопись), близко стоящих к жизни, затем перейти к флорентинской и римской школам (введение в курс скульптуры) и еще позже к фламандской. Приобретение зрительной восприимчивости дает, по его мнению, возможность приступить к школам венецианской, испанской, Рубенсу, к Франции с Ватто, Шарденом и Делякруа, и, наконец, к античности. Хронологическое изучение искусства со своей точки зрения он считает абсурдом. Кто читал мою статью о средней школе во Франции (№ 21—22 «Русск. Школы»), тот, вероятно, помнит, что методическое руководство к программам по искусству кладет в основу преподавания искусства знакомство с подлинными художественными творениями искусства; его задача — подготовить ученика к пониманию современного искусства. Предполагаемый метод — эстетический анализ произведения в связи с очень краткими сведениями о жизни и творчестве художника, с влияниями исторической и художественной среды. Технические детали даются в мере, необходимой для понимания самих произведений.

Об опыте нач. образования для туберкулезных детей рассказывают доктора Вибо и Буше. В их превенториуме за четыре года перебывало более 2.000 детей. В психологической сфере детей, больных туберкулезом желез, наблюдаются большие отклонения от нормы; экзальтированное воображение, доходящее до бреда, недостаточное суждение, крайняя абулия и беспричинные импульсы. Сензорная память, особенно зрительная, очень жива. Колоритность их воображения настолько ярка, что дети превенториума кажутся маленькими поэтами. Для проверки этих наблюдений Вибо и Буше производили многочисленные исследования детей по тестам Термана:—дополнение неоконченных фраз или предложений с выпущенными словами, решение абсурдных вопросов, составление предложений

из набора слов и т. п. Ответы детей подтвердили результаты наблюдений и заставили Вибо и Буше в педагогической практике их превенториума принять во внимание: 1) исключительную живость воображения их детей («туберкулезное опьянение воображения» по их терминологии) и 2) легкую умственную утомляемость воспитанников. Поэтому они установили такой распорядок дня: отдых в постели, включая сон — 13 часов; врачебный уход, туалет и специальная гимнастика — 2 часа; кормление и некоторая уборка — 3 часа; прогулка и рекреации — 3 часа; занятия на воздухе или в проветриваемом классе — 3 часа. Но даже при таком росписании некоторые дети обнаруживали утомление. В педагогическом отношении они совершенно уклонились от общепринятых форм преподавания: никаких уроков, никаких учебников, дополнительных домашних работ. Все занятия в виде бесед. Из книг допущены лишь хрестоматии и словари. Изучение языка ведется естественным путем, усвоение письма путем переписки особым образом составленных отрывков, с некоторым изучением грамматики (орфография у них слаба). Арифметика и геометрия изучается по возможности конкретно; физика, естествознание, география состоят в наблюдении окружающих явлений, пейзажей, в постановке опытов и исследований; кинематограф в этих предметах играет большую роль. По заявлению врачей, их метод ведения дела дает прекрасные результаты, и дети провенториума иногда выдерживают экзамен за начальную школу наряду с лучшими учениками ее. Дисциплина в превенториуме свободная. Дети привлечены к участию в поддержании порядка и выбирают для этой цели своих товарищей. Награды состоят в выдаче сладостей, игрушек, «похвального листа»; наказания — в лишении права голоса при выборах, сладостей и т. п. Тщательное психологическое изучение детей учителем и воспитателем, дополняемое медицинским исследованием и описанием домашней среды, позволяет проводить индивидуализацию воспитания и образования, которая здесь особенно необходима.

Статья Л. Лалля: «Организация необходимой для отсталых детей среды» дает представление о работах английских школ для дефективных детей. Англия богата такого рода учреждениями. Для слепых там существует 77 школ на 40—50 человек каждая; для глухонемых 53 ш. на 50—60 чел.; для умственно отсталых 193 школ. на 50—100 чел.; для слабых или слабосильных детей — 59 школ на воздухе, на 50 чел.; для болезненных детей и детей с сердечными недомоганиями, которые не требуют особого ухода — 73 ш. на 50 ч.; для детей с туберкулезом желез — 43 ш. на 50—100 ч. (так наз. школы-госпитали); для детей, требующих медицинского ухода, и легочных туберкулезных — 36 ш. на 50 ч. (так наз. школы-санатории); для детей с расстройством зрения — 2 шк. на 100—250 ч.; для эпилептических детей — 6 шк. на 75 ч.; всего 542 школы, расчитынных на 26.430 (минимум) и на 39.830 (максимум) детей. Среди этих учреждений надо отметить два детских сада-пансиона для слепых детей. По выходе из этих школ дети могут продолжать свое образование в профессиональных и дополнительных школах, специально приспособленных для них. Профессиональных школ подобного типа 44 с приемом на 30—40 человек. Кроме того существует один институт для слепых (Worcester College for the Blind); школы и технические курсы для слепых слушателей (6), глухонемых (16) и слабосильных и болезненных слушателей (4). Во всех этих учреждениях первая забота создать радостную обстановку труда — «остальное приложится к ней». Психологическое изучение детей тестами-нормами, укрепление характера, абсолютно индивидуальное обучение, почему прием детей происходит в любое время года. Игры на свежем воздухе, доступный спорт и т. п. Результаты работы этих учреждений Mrs Kimmins формулирует так: «Когда эти дети возвращаются домой, они являются людьми, которые отчасти, а может быть и вполне, сопособны работать самостоятельно».

Р. Дютиль критикует существующую систему отметок во Франции, как субъективную и произвольную, и предлагает заменить ее другими методами оценок. При двадцатибальной системе невозможно точно оценить каждую работу соответствующим образом. Поэтому надо выработать

нормы, которые увеличивали бы объективность оценки. Для этого надо использовать статистический метод и тесты. После исправления ученических работ следует начертить соответствующую кривую, которая укажет, как прошла работа, успешно или неуспешно. Оценивая эти результаты, необходимо решить вопрос, почему отметки высоки или низки: работа ли трудна, или недостаточны объяснения, или скупо поставлены отметки. Учтя эти обстоятельства и исправив соответственно кривую, мы увидим, что все работы можно разделить на 5 групп: 1—5 крайние случаи — неудовлетворительные или отличные, 2—4 хорошие и 3 удовлетворительные средние (наибольшее количество). Это деление определяет уже не абсолютную ценность каждой работы, выражаемой раньше оценкой 15 или 5, 14 или 4, а относительное место, занимаемое ею среди других работ класса. Это предложение Р. Дютиля можно было бы счесть за сведение 20-тибальной системы отметок к 5-тибальной, если бы оно не было лишь частью его проекта. Установив такое распределение работ, учитель должен проверить его с результатами, даваемыми стандартизированными тестами. Как известно, эти тесты дают определенные нормы для каждого возраста, так как в известном возрасте ученик должен решить ту или иную задачу. Слабый ученик или вовсе не решит ее или решит плохо, одаренный решит блестяще. На основании этих данных учитель может определить принадлежность ученика к той или иной группе. Сравнивая эти выводы с результатами статистического метода, учитель после изучения большого количества ученических работ может вывести нормы для оценки их, так как ему будет видна правильность или ошибочность своих первоначальных оценок. Эта весьма сложная система во Франции наталкивается на отсутствие стандартизированных тестов, уже существующих в США, хотя общество Бине и имеет в продаже несколько сборников тестов для исследования школьных знаний учеников.

Вопрос о значении времени на экзаменах рассматривает г. Жюлу. Экзамены очень часто превращаются в испытание памяти и в работу на скорость. Даже принимая во внимание необходимую в жизни срочность работы, надо сказать, что ученики с медленным темпом исполнения бывают жертвами недостатка экзаменационного времени. На экзаменах необходимы для письменных испытаний темы, не требующие привлечения большого материала, выученного раньше. Краткость темы обеспечит лучшее проявление личного суждения. Огромная роль подсознательной сферы, имеющей такое большое значение в созревании нашей мысли, может выявиться лишь при достаточном предоставлении времени. Для учеников, исполняющих экзаменационную работу раньше положенного срока, можно было бы увеличить отметку на известный % сообразно выигрышу времени.

M-lle Chambosse в статье: «Как нужно говорить с детьми» предостерегает воспитательницу детского сада от усложнения своей речи. С ребенком нужно всегда говорить конкретно. Употребление всяких образов, аллегорий, метафор, абстрактных понятий приводит ребенка к чудовищным представлениям. Приводимые ею примеры действительно показательны в этом смысле.

Статьи о единой школе и о тестах не могут быть реферированы в кратких заметках в виду их объема и сложности.

**Н. Парманин.**

## Детская литература

### Детские библиотеки в СССР

Специальные детские библиотеки в Сов. России не получили сколько нибудь широкого распространения. В «Трудах ЦСУ» (т. XXVIII, в 3-й. М. 1927) содержатся данные о состоянии этих библиотек на 1 дек. 1925 г. К этому сроку вся сеть детских библиотек СССР состояла из 167 единиц. Из этого числа 129 дет. библиотек приходилось на РСФСР, при чем в Европ. части республики имелось 119, в Сибири — 6, на Дальнем Востоке — 2, в Казакской и Бурято-Монгольской республиках — по 1-й; в Бело-

руссии насчитывалось 3 библиотеки, на Украине — 21, в Закавказье — 14 (Азербейджан — 8, Армения — 5, Грузия — 1).

По порядку пользования книгами обследованные библиотеки распределялись так: 47 дет. библиотек производили только выдачу книг на дом, 15 — практиковали только чтение в помещении библиотеки, 104 — были библиотеками смешанного пользования.

Книжный инвентарь всех 167 дет. библиотек достигал на 1 дек. 1925 г. 869.983 томов, что дает на одну библиотеку 5.209 книг. По числу книг библиотеки группируются так: от 101 до 300 книг имеют 3 библиотеки (1,8%); 301—500 — 6 (3,6%); 501—1000 — 15 (9,0%); 1001—3000 — 41 (24,6%); 3001—5000 — 44 (26,3%); 5001—10.000 — 39 (23,3%); 10.001—25 т. — 18 (10,8%); свыше 25 т. — 1 (0,6%) (в Дагестанской автон. республике). Самый большой книжный запас имеют детские библиотеки в РСФСР — 679.640 книг; в Европ. части страны 629.407, в Сибири — 22.667, на Дальн. Востоке — 24.500; Белоруссия имеет 7.717 книг, Украина — 80.281, Закавказье — 102.345 (Азербайджан — 62.358; Армения — 35.487; Грузия — 4.500).

Общее число подписчиков дет. библиотек (сведения о клиентуре дали 155 библиотек из общего числа обследованных) на 1 дек. 1925 г. было 132.577, что дает, в среднем, на 1 библиотеку 855 чел.; на 1-го подписчика, в среднем, приходится 6,1 книги.

Большой интерес представляют данные о передвижных пунктах, обслуживаемых передвижным книжным фондом детских библиотек. Общее число этих пунктов достигало 761; преимущественное развитие они получили в РСФСР — 736 пунктов, при чем в Сибири их было 21, на Дальнем Востоке — 33; на Украине — 25.

Периодические издания выписывает 131 библиотека; газеты выписываются 121 библиотекой (431 название); журналы — 126 (758 названий).

Персонал библиотек невелик: в 163 библиотеках, давших сведения, состояло 403 лица (завед. и библиотекари).

**Н. Н.**

---

# РЕЦЕНЗИИ

**(Составлены Комиссией по детскому чтению при Ин-те изучения России; знаком * снабжены книги, дававшиеся на отзыв детям)**

## Дошкольный возраст

* **Гурьян, О.** Веселая гроза. Картинки Б. Покровского. Гиз. 1926. Стр. 16. Ц. 50 к. Тираж 7.000.

В книжке отразился новый быт. Мама посылает Машу в кооператив за мылом; по дороге Машу застигает гроза, и Маша, прячась от нее, попадает в детскую колонию, где и проводит весело время, забыв о мамином поручении. Картинки из жизни детской колонии очень живы. Здесь и традиционная «тетя» Тоня и дежурные, накрывающие стол. Некоторую скептическую улыбку вызывает меню ужина: масло, хлеб, яйца, да еще ягоды! Иллюстрирована книжка довольно хорошо, текст не всегда удачен. Книжка годится для чтения детям лет 6—8.

Доп.

**Дед Ник.** Сон Вани. С рисунками. Изд. «Мир». Владивосток. Стр. 7 (ненум.). Ц. не указ.

Маленькому Ване снится сон: «Вышел он за дверь, а у двери страшный зверь... занялся у Вани дух: перед ним стоял петух... так отчайно он кричал—Ваня быстро убежал»... Убежал Ваня в лес, но: «Здесь опасней: у опушки в лужах квакали лягушки!» Затем: «Видит Ваня, как в дугу изогнувшись, на лугу, окрапленному росой, кто-то прыгает косой»... Сон этот, который автору угодно назвать «чудным», к счастью очень короток: Ваня, «чтоб избавиться от дряни, прыг с кроватки прямо к няни... Няня детку приласкала, усыпила, укачала». Эта безграмотная стряпня напечатана на плохенькой бумаге, по старой орфографии, но без твердого знака, и заклю-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 431 - 450

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

чена в безвкусную обложку, отпечатанную на оберточной бумаге.

Не реком.

**Маршак, С.** Радуга. Рисунки П. Пастухова. Изд. «Радуга». М.—Л. 1926. Стр. 9 (нен.); одна страница обложки занята текстом. Ц. 80 к. Тираж 8.000.

В книжке пять стихотворений для совсем маленьких детей: «Радуга», «Мыши», «Пирог», «Мяч» и «Веселая ночь». Из них только два последние, по нашему мнению, удачны и понравятся детям; с другими же мы не хотели бы знакомить ребят: выдумка у автора неуклюжа, стих ординарен: «Поскорей, поскорей выбегай из дверей, по траве босиком, прямо в небо пешком... Вниз по радуге верхом — и на землю кувырком» («Радуга»). «Запекли мы нынче в праздничный пирог семьдесят синичек, сорок семь сорок. Трудно непоседам в тесте усидеть: птицы за обедом громко стали петь» («Пирог»). Рисунки удовлетворительны. Бумага, шрифт — вполне хорошие; цена непомерно высокая.

Не реком.

* **Полонская, Е.** Зайчата. С рисун. В. Сварога. Изд. «Радуга». М.—Л. 1926. Стр. 10 (ненумер.) Текстом заняты и внутр. страницы облокки. Ц. 23 к. Тир. 30.000.

В живой стихотворной форме, которая может понравиться маленьким дошкольникам, рассказывается про заячью семью, жизнь которой нарисована понятными и знакомыми детям человеческими чертами: заяц — отец добывает корм, зайчиха — возится с хозяйством, а «зайчата-шалунишки рвут сапожки и штанишки», да так рвут, что мать не успевает чинить дыры, из сил выбивается. Хотел взять отец строгостью — но «говорят ему зайчата: папа, мы не виноваты! Мы во всем послушны маме, а штанишки рвутся сами». Задумался отец, как помочь делу. На четвертый день объявил решение: «Штопать нечего, хозяйка! Пусть зайчата шалунишки снимут рваные штанишки. Без штанишек пусть живут, без штанишек пусть растут. Зайцу главное — еда, а штанишки — не беда! И вот — с этих пор зимой и летом заяц ходит неодетым». Рисунки В. Сворога хороши, но в литографском воспроизведении, да еще пригнанные к небольшому размеру страницы книжки, очень проигрывают. Цену необходимо снизить.

Реком.

**Сандомирский, М.** Пирожок. Рисунки М. Бургольд. Изд. «Радуга». М.-Л. 1926. Стр. 9 (ненум.). Одна страница обложки занята текстом. Цена 23 к. Тираж 30.000.

Бабка Дарья ждет сына из красной армии домой на побывку, печет, варит, готовит сыну угощение. Замесила тесто, начинает печь пироги. И случилось тут чудо: «Вырос быстро Пирожок (с большой буквы) и пустился на утек, с пылу подрумяненный, с рисом и бараниной». Бабка бросилась догонять беглеца, пустились за ним и ребята. Ни бабка, ни ребята за пирожком не угонялись: автору угодно, чтобы с пирожком случилось «занятная история»: «На ближайшей остановке вышел молодец с винтовкой. Это бабушкин сынок... Он идет в деревню полем, очень весел и доволен, а ему навстречу — скок! — деревенский пирожок... Снял винтовку наш стрелок, взял на мушку пирожок: пуля — в серединку, в самую начинку. Ребятишки прибежали, всю начинку подобрали, только корочки кусок скушал бабушкин сынок»... Едва-ли кто одобрит эту стряпню. Рисунки плохи; бумага, шрифт удовлетворительны, цена — высока.

Не реком.

## Младший возраст

**Гурьян, О.** Встреча на речке. С рис. Гиз. М. 1926. Стр. 16. Ц. 50 к.

На реке — веселая мельница; у мельника — дочка, маленькая Мотя: «Вся в муке, вся в воде, целый день в работе, скачет, прыгает везде мельникова Мотя: то у печки за горшками, то на мельнице с мешками. Есть у Мотки друг-приятель из соседней из деревни; вместе ищут птичьи гнезда, вместе лазят по деревьям». Поехали раз Мотя и Митя кататься по речке; наловили рыбы, уху сварили. Только ребята за еду — выскочила из-за кустов собака, «а за собакой какой-то мальчёнка — длинный и тонкий, в драной шапчёнке». Испугались было друзья, но Мотя собралась с духом, пригласила оборвыша отведать ухи. Тот соглашается, и за едой рассказывает свою повесть: «Мой отец был полотер, я у Брянского вокзала продавал весь день

журналы. Но всему пришел конец: вот и умер мой отец. И остался я без пищи, без друзей и без жилища». Мотя везет сироту на мельницу; мельник очень подозрительно отнесся к незнакомцу, но согласился оставить его переночевать. Рассказ ходульный, весь «сочиненный», написан плохими стихами. Рисунки — слабы. Бумага, печать — удовлетворительны, цена ненормальная.

Не реком.

**Жаров, Ал.** Приключения Феди Рудакова. Рисунки Н. Куприянова. Гиз. М. 1926. Стр. 13. Ц. 25 к. Тираж 7.000.

В книжке, собственно, нет никаких особенных приключений: мешковатый и очень тяжелый на подъем пионер Федя Рудаков, которого в отряде зовут «медведем», опаздывает к сбору отряда, выступающего в лагерь; отряд ушел, Федя хочет разыскать лагерь, плутает по улицам и в окрестностях города, устает, ложится отдохнуть, засыпает, и во сне видит себя в стране фашистов: «Слева дым над портом — свежий след борьбы... Виселицы — справа! Значит ночь расправы над рабочим людом, вставшим на дыбы». Среди врагов Федя держится настоящим пионером, выхватывает «взмахом быстрым знамя у фашиста» и птицей реет к аэроплану, на котором «главари рабочие от суда буржуев этой вот страны, все, собравшись тайно, улететь должны», поспевает как раз во-время: «самолет уж едет... прицепился Федя в миг к его крылу». Тут сон обрывается: завхоз пионерского лагеря Мишка, едущий с возом на работу, замечает спящего Федю, будит его и доставляет в отряд; вожатый, выслушав рассказ о чудесных подвигах нашего героя, коротко приказывает: «Эй, ребята, Федю бросьте звать «медведем»: Федя у фашистов знамя отобрал». Техника стиха примитивна, язык бесцветен, груб, неправилен; тема и трактовка ее обычны для агитационной советской литературы. В книжке много спорного: так, напр., едва ли удобна такая строчка: «Не даете света? Донесу совету». (Стр. 7). Рисунки выдержаны в детском стиле.

Не реком.

**Иоиов, Илья.** Топотун и книжка. Рисовал М. Цехановский. Гиз. П. 1926. Стр. 12 (ненумер). Ц. 60 к. Тираж 10.000.

Книжка — производственная: ее назначение — познакомить детей, только что научившихся читать, с «книжным производством» и приучить их бережно обращаться с книгой. Написана она очень плохими «дубовыми» стихами, и, на наш взгляд, мало может дать ребенку для знакомства с тем, как «рождается» книга. В ней ни слова не говорится о работе писателя над книгой, о наборе, а мало-вразумительно рассказывается только о печатании и брошюровке. Совсем непонятным остается при этом, для чего автору понадобился «Топотун» — таинственное веселое существо, которое водит мальчика только по типографским залам, а дома занимается тем, что «глядит» на него. Феи и духи разного сословия в прежних детских книгах вели себя менее скрытно и, пожалуй, умнее. Иллюстрации (в красках) смахивают на чертежи; помимо прямо относящихся к тексту, имеются такие иллюстрации, которые находятся в очень отдаленной связи с содержанием книжки. Цена высока.

Не реком.

* **Ковалевский, А.** Лось и мальчик. Рисунки Ив. Ефимова. Гиз. М. 1926. Стр. 15. Ц. 25 к. Тираж 10.200.

В незатейливых стихах рассказывается про деревеньку, потонувшую в лесах; про ребетенка Петьку, сведшего дружбу с рыженьким лосем, которому он каждый день выносил краюху хлеба и клал при дороге; про метелицу в лесу, которая застигла Петьку на прогулке в зимнюю стужу, и про то, как лось вывел Петьку к деревеньке и тем спас его от неминуемой смерти от стужи или от ненасытного зверя. Трудно дать оценку этой серой книжке: ни ярких мыслей, ни ярких картин — прилично... и скучно. Издана книжка не плохо; рисунки могли быть лучше, а цена — значительно ниже.

Доп.

* **Остроумов, Л.** Артем в облаках. Рисунки Васильева. Гиз. 1926. Стр. 12 (ненум.). Ц. 50 к. Тираж 10.000.

Маленького городского мальчика Артема знакомый летчик на аэроплане везет в далекую деревню в гости к дедушке Филарету. Несмотря

на то, что книжка написана очень посредственными стихами, с некоторой претенциозностью (разговор пропеллера), ее все же можно допустить, так как она несомненно дает представление о путешествии на стальной птице; то, что для 8—9-лет. школьника останется неясным от прочтения книжки, легко может быть дополнено объяснениями руководителя. Рисунки удовлетворительны; обложка едва ли удачна, бумага и печать хороши, цена непомерно высока.

Доп.

**Полоцкий, С. и Хигер, Е.** Женька пионер. Изд. «Радуга». П.—М. 1926. Стр. 9 (ненум.). Обложка занята текстом. Ц. 23 к. Тираж 30.000.

Хорошая бумага, четкий шрифт, многокрасочные рисунки и очень плохие стихи. «Время в лагерь, а у Жени дома целое сраженье. — Женя, в угол! на колени! Кроют Женю так и сяк. Дескать, что за положенье, — прямо форменный босяк. Неприятна брань для слуха: в ухо входит, выйдет в ухо! — Не уедешь к пионерам! — Нет, уеду! — сын сказал. И прямёхоньким манером Женька катит на вокзал». — Не менее «выразительно» описывается сбор пионеров, их работа («Рвись, рубанок, пой пила! Если ты не знаешь лени, тебе море по колени, — во! — и боле ничего!»), парад, лагерная жизнь, возвращение Жени домой (Папа с мамой без движенья Женин слушают рассказ, как бродил в простой одежде пионер по лагерям: хорошо, что был он прежде неуступчив и упрям). Трудно сказать, для чего понадобилось издавать эту книжку.

Не реком.

**Смирнов, Н. Г., Чичагова, Галина и Чичагова, Ольга.** Детям о газете. Гиз. М.—П. 1926. Стр. 19. Ц. 60 к. Тираж 7.000.

Задача — понятно рассказать детям младшего возраста о том, что такое газета, как она составляется, печатается и распространяется — совершенно не удалась авторам... «В городе на каждом перекрестке установлены газетные киоски. Там газеты продаются по пять копеек и по три. Граждане их покупают и смотрят. Крупно напечатано на первой странице, что неделя помощи беспризорным состоится... Дальше сказано: состоялось празднование 1-го мая по всей земле и во Франции и в Китае... И про Москву в газете целая полоса. Везут огромного слона в Зоосад. У газет всюду представители. Что бы они интересного ни услышали, ни увидели, сейчас же о том должны дать весть. Такой представитель есть во Франции, и в Китае есть. Представители газет, конечно, интересуются, куда едет слон, и зачем плакаты рисуются... Есть еще редактор в каждой газете, он ждет новостей у себя в кабинете. Принесут ему телеграмму, он прочтет и напишет на ней: «Поместить на первой странице. Покрупней». Наборщики так и набирают до позднего вечера. Ротационка на бумагу переводит набор, и к утру лежат газет целые горы». Авторы, очевидно, и сами сознавали, что их стихотворный рассказ не дает почти никакого представления о газете, поэтому в конце книжки они поместили на полутора страницах написанный прозой пояснительный очерк — «Как издается газета». К сожалению, и этот очерк мало, что поясняет: мелькают мудреные слова — экспедиция, ротационные машины, матрица, а сложный процесс создания газеты ни в какой мере детям не разъясняется. Едва ли в детской книжке можно употреблять современные словообразования (напр., зоосад). Рисунки плохи и мало помогают изложению. Бумага, печать — удовлетворительны; цена очень высока.

Не реком.

**Шведские сказки.** Перевод Кублицкой-Пиоттух. Обложка и 4 рис. Я. Бельзена. Берлин. Год изд. не указ. Изд. А. Ф. Девриена. Стр. 80. Ц. не указ.

Выбор большинства сказок не оправдывается разумными педагогическими соображениями; перевод не литературен. Редакция, повидимому, отсутствовала; корректура — невозможная. Прямо неверится, что эта книжка издана фирмой Девриена, все издания которой отличались высокими литературными достоинствами. Рисунки грубы. Книжку нельзя давать в руки детям.

Не реком.

## Средний возраст

* **Свирский, А. И.** Искатели янтаря. Сборник рассказов. Изд. 2-е.

«Земля и фабрика». М.—П. 1925. Стр. 141 + 3. Ц. 60 к.

В книжке — 4 рассказа, три из них — «Искатели янтаря», «Тряпичник», «Силач» рисуют жизнь детей, четвертый — «Буря в степи» описывает переход из Ташкента в Хиву. К числу достоинств книжки надо отнести более или менее верное изображение детей улицы. Лучший из рассказов — «Силач», где живо и картинно рисуется жизнь заводских рабочих дореволюционного Петербурга и условия их труда.

Доп.

**Эрлих, В.** О ленивом Ваньке и его щенке. Картинки И. Ефимова. Изд. Гиз. М.—П. 1926. Стр. 16. Ц. 30 к. Тираж 10.000.

Агитационный рассказ, написанный не плохими стихами, повествует о ленивом крестьянском мальце, который «пальцем двинуть не мог — ел, спал, пил». Подарил стец лежебоке щенка — думал, станет Ванёк щенка учить дом сторожить, все помощь будет, да не тут-то было: «Учит щенка Ванёк, но по-своему учит щенка: чтоб служил, чтобы прыгал щенок, веселил его, Ванька... Ну, и вышал денек такой: обокрали избу до тла, а Ванёк со щенком спят, с ними спят тараканы в углах». Рассердился отец — отдал Ваньку в подпаски, овец пасти. А щенка взял Митька пионер и сделал из него отличную собаку: «Бой-вожак, и он знает всё, все дороги и все пути: как утенка найти в воде и как тонущего спасти. На груди у него медаль «За спасенье» — другим в пример, уважает этого пса каждый пионер». В жаркий день послал пастух Ваньку к реке за водой. Неуклюжий и толстый Ванёк срывается с крутого берега. Быть бы беде, да подвертывается «Бой» — пионеры близко лагерем стояли — спас Ваньку. «Бой» получает вторую медаль, а Ванёк остается в пионерском лагере и преображается: «Загорел Ванёк, похудел Ванёк, Ванёк не толст». Зима, в школе урок. «Сидит Ванёк, за книжкой сидит. Не ленив Ванёк. А коль в дом надо воды принести, наколоть дров, Ваньку не надо много просить — всегда готов». Рисунки, в две краски, слабы и мало выразительны. Бумага вполне удовлетворительна, шрифт мог бы быть лучше.

Доп.

* **Мейер Лемго, Карл.** Поездка на луну. С иллюстрациями по рис. автора. Пер. с нем. Е. Я. Книтоизд. С. Ефрон. Берлин.

В этой маленькой, легко и занимательно написанной книге, юный читатель найдет описание путешествия двух малышей на луну, на хвосте кометы. В ясной и простой форме дети узнают из этой книги ряд астрономических сведений, которые ими усвоятся незаметно, сами собой. В книге фантастический элемент не играет выдающейся роли и дан в количестве, необходимом для того, чтобы сделать астрономические описания более яркими и привлекательными. Рисунки достаточно выразительны.

Рекм.

* **Лункевич, В.** Бичи земли и чудеса природы. С 29 рис. в тексте. 6-е изд., перераб. и дополн. П. 1925. Культ.-просв. кооперат. т-во «Начатки Знания». Стр. 72 + 2. Ц. 50 к. Тираж 10.000.

Книжка делится на две части; в первой, меньшей по объему, дается описание разрушительного действия ветров — «бичей земли» — на суше и на море (самум и смерч; водяной смерч и торнадо, ураган, циклоны); вторая занята описанием «чудес природы», под именем которых разумеются световые явления в атмосфере, свечение моря, блуждающие огни и т. д. Книжка изложена простым, доступным языком. Написанная в начале 900-х годов, как и большинство «Популярной энциклопедии естествознания» (в сорока книжках), в состав которой книжка входила под № 7, книжка эта, повидимому, до сих пор пользуется спросом. Бумага серая, шрифт и печать удовлетворительны, рисунки отпечатаны со старых, сбитых клише и поэтому выглядят плохо. Цена непомерно высока; издательство Ф. Ф. Павленкова брало за эту же книжку всего 16 к. Внешность изданий Павленкова была куда выше.

Рекм.

## Старший возраст

**Кожевников, А.** Анютка. Повесть. Иллюстрации В. Милашевского. Гиз. 1926. Стр. 135. Ц. 40 к. Тираж 10.000.

Содержание книги составляет история семьи рабочего Тагильского завода Прокофия Тураева. Глава семьи

— Проняшка — как его все время именует автор, только и делает, что на протяжении всей книги в пьяном виде избивает жену и детей. Но, по словам автора, он в этом «не сам виноват», а (его) вынудили, заставили» (стр. 39). Проняшка работал на прииске. Уволили одного рабочего за то, что он начал подбивать прииск к забастовке. Проняшка за уволенного вступился. Администрация дала Проняшке расчет, а вызванные казаки избили его нагайками. «С этого стал Проняшка пьянчугой и буяном» (стр. 39). Не вынеся побоев отца, сперва уходит от него старший сын, Демидка, а потом и дочь, Анютка. После целого ряда мытарств — на золотом прииске, в чайной — Анютка попадает к благородному революционеру и знакомится здесь с нелегальной литературой. Перед ней открылась «целая жизнь», доселе неизвестная (стр. 96). Грянула революция. Анютка случайно встречается со своим старшим братом, тоже ставшим сознательным революционером, и они вместе отправляются домой. Отец продолжает пьянствовать и пропивать все, что только можно. Наконец, он пропивает лавочнику Маркелу избенку, в которой живет его семья. Демидка и Анютка пытаются искать управы на Маркела у мирового судьи, но этот последний оказался «заодно с Маркелом» и им пришлось уйти, пригрозив ему: «не долго посидишь, свернут» (стр. 126). В ту же ночь сгорела Проняшкина изба, сгорели дом и склады лавочника. «В ту ночь впервые недовольные взялись за медленную и грузную телегу февральской революции, чтобы разогнать ее и двинуть дальше» (стр. 127). Семья Тураевых разгоняла и двигала эту телегу на Урале; Проняшка в качестве вожака, Анютка — в боевой цепи рабочих, устанавливая «большевистский порядок». Таково содержание книги. Вся она написана в стиле прокламации и митинговой речи, ходульным, плоским языком. Рабочие, даже такие, как пьяница Проняшка, идеализированы. Совершенно непонятно, почему этот последний становится у автора вдруг полезным деятелем революции. Администраторы заводов, городовые, казаки, тряпичница Анкудиновна, содержатель чайной, лавочник Маркел, бывший учитель, теперь «мирошка» — совершенно очернены. Книга призвана разжигать в детях классовую ненависть, дает одностороннее тенденциозное освещение событий, изобилует описанием грубых сцен (бесчинства пьяного Прошки, пьяных посетителей чайной, убийство вогулом русского кузнеца и т. п.). Иллюстрации еще раз запечатлевают в умах читателей эти грубые сцены. В руки детям ее ни в каком случае давать нельзя.

Не реком.

**Тихонов, Николай.** Друг народа. Повесть для детей старш. возраста. Рис. Н. Лапшина. Гиз. М. — П. 1926. Стр. 19. Ц. 25 к. Тираж 7.000.

Едва ли можно назвать работу Н. Тихонова повестью: это небольшой очерк из жизни китайского революционера Сун-Ят-Сена. Написанный каким-то ходульным, «подогретым» языком, он не дает сколько-нибудь цельного представления о человеке, разбудившем Китай. Рисунки ординарны; бумага хорошая, шрифт четкий; корректура хромает; цена высока.

Не реком

* **Тынянова, Лидия.** Рылеев. Повесть для юношества. Рис. Е. Сафоновой. М.—П. Гос. изд. Стр. 56. Ц. 50 к.

Повесть написана интересно, читается легко. Личность Рылеева выступает ярко; он рисуется сильным, самоотверженным, идейным, чистым борцом. Страницы, посвященные описанию школьной жизни Рылеева, великолепны. Общее положение России перед декабрьским восстанием, причины и цели восстания только намечены, но и то, что сообщается автором, служит лишь фоном для изображения личного участия в трагических событиях конца 1825 года несчастного поэта-гражданина. Книжка издана хорошо; рисунки, бумага, шрифт приятны.

Реком.

**Леммель, Р.** Физика труда и производительных сил. (Социальная физика). Перев. с нем., под ред., с предисл. и прим. засл. проф. О. Д. Хвольсона. Изд. «Сеятель». П. 1926. Стр. 114. Ц. 1 р. Тираж 3.150.

Предисловие нашего известнейшего физика прекрасно характеризует книжку Р. Леммеля, которая в ко-

роткое время выдержала десять изданий на немецком языке. Проф. Хвольсон говорит, что она представляет о г р о м н ы й интерес. «В ней собран богатейший материал по вопросу об использовании имеющихся на Земле запасов энергии, т. е. источников работы. Этот вопрос имеет жизненное значение для человечества, перед лицом которого встает страшный призрак истощения запасов угля и нефти. Это истощение не может не наступить, хотя его срок еще не поддается сколько-нибудь точному исчислению: может быть, его отделяют от нас многие столетия, но он, очевидно, неизбежен. Автор раскрывает перед нами все те пути, по которым человечество может итти и вероятно, пойдет, чтобы во-время избежать катастрофы. Он стремится дать хотя-бы приблизительную оценку, количественную и качественную, имеющихся на земле запасов энергии и указывает на возможные способы их использования». Книга написана увлекательно, читается легко. Чрезвычайно ценны примечания редактора, разъясняющие, а местами и исправляющие текст. Не сомневаемся, что материал книжки будет широко использован преподавателями физики на уроках в средней школе. Книжка издана опрятно, жаль, что она не свободна от опечаток. Эта же книга выпущена и гос. изд.; имя редактора заставляет предпочесть рецензируемое издание.

О ч е н ь р е к о м.

**Шиллингер, Ольга.** Д в а д ц а т и л е т и е 1905 г о д а в п и о н е р с к о м к л у б е. Под ред. З. И. Лилиной (на обложке: «Двадцатилетие первой революции». Сборник для пионерских клубов). Гиз. П. 1925. Стр. 92. Ц. 50 к. Тираж 5.000.

Сборник открывается статьей З. И. Лилиной — «Революция 1905 года», в которой автор пытается в форме рассказа старого рабочего дать очерк революционного движения в России, начиная с освобождения крестьян от крепостной зависимости. Далее следует коротенькая заметка составительницы — «Как праздновать пионерам клуба двадцатилетие первой революции», в которой приводятся очень элементарные указания по устройству праздника, посвящ. революции 1905 г. Во второй части сборника напечатаны материалы, которые предлагается использовать устроителям. Материалы эти двух родов — одни — сырые, предназначены для самостоятельной работы пионеров, другие — готовые статьи, которые можно использовать без всякой переработки. Материалы для самостоятельной работы состоят из отрывков статей Ленина, Горького, Генкина, Троцкого и др., посвященные описанию 9 января, аграрных беспорядков, всеобщей забастовки, деятельности совета рабочих депутатов, ноябрьской стачки, декабрьского вооруженного восстания в Москве, ученического движения в дни первой революции. В готовых материалах даются две пьесы — «1905 год. Пионерские вести о царском манифесте» А. К р а й с к о г о и «Сенькина клятва» Я. З а д ы х и н а. Первая построена по плану обозрений, котор. в доброе старое время на потеху летней скучающей публики давались на различных садовых сценах; выведены докладчик, Гапон, рабочие, женщины, хоругви, иконы, хор, городовые, Трепов, купец, сахарозаводчик, поп, гимназист, черносотенник, казаки, адмирал Дубасов, офицеры, солдаты... и, конечно, пионеры. Пресквернные стихи, убогие мысли, убогие, плоские шутки... Вторая пьеса пытается дать кусочек жизни большого завода, вернее жизни революционных рабочих Петербурга, преследуемых солдатами, шпиками и черной сотней; все это изображается в переживаниях пяти ребятишек; пьеса сделана слабо, без всякого намека на приемы художественного письма. В приложении даны слова и ноты популярных песен первой революции — («рабочая марсельеза», «варшавянка», «не плачьте над трупами», «замучен тяжелой неволей»). Книжка едва ли кого-нибудь может удовлетворить.

Н е р е к о м.

# Съезды и конференции

## Две конференции словесников

В январе в Москве состоялись две всероссийские конференции преподавателей русского языка и литературы.

Конференция работников школ политпросвета работала в политико-просвет. ин-те. Открылась она докладом Никифорова: «Организация занятий по языку и литературе в школах политпросвета». Доклад касался вопроса о применении лабораторного плана в занятиях по этим предметам и о методике составления заданий. На конечной стадии занятий по лабораторному плану докладчик считает возможным применение метода проектов. Комплексирование с обществоведением должно иметь естественный характер, оно отнюдь не должно связывать словесника и нарушать систему его занятий по языку и литературе.

Большой интерес вызвал доклад Миртова «О дальнейшем упрощении орфографии» и сообщение проф. Д. Н. Ушакова о работах ученых по этому вопросу. Тезис Миртова о латинизации нашего алфавита встретил сдержанное отношение аудитории, хотя немало голосов раздавалось и в защиту его. Упрощение правописания признано вполне своевременным. Однако, конференция не нашла возможным вынести по этим вопросам определенного постановления, и решила передать их на рассмотрение соответствующего научно-государственного учреждения.

Доклад Афанасьева: «Основы методики правописания» стремился подвести научную базу под практику преподавания орфографии.

Вопросу рационализации методики обучения орфографии был посвящен доклад М. Н. Петерсона. В борьбе с орфографической неграмотностью П. уделяет большое внимание статистике ошибок. Методы такого статист. обследования и удовлетворительная классификация ошибок до сих пор не выработаны. Классификация должна указать трудности, которые в каждом данном случае орфография представляет для обучаемого.

Второй доклад Миртова: «Культура речи в школах взрослых», — особенно эффектным был в том разделе, который говорил о мерах борьбы с языковой некультурностью в современной худож. литературе. В докладе отчетливо был поставлен вопрос о воспитательном значении художественной литературы и о нормах социально-дозволенного в речи.

С докладом «Как вести занятия по синтаксису и стилистике» выступил А. М. Пешковский. Докладчик утверждал, что грамматика в работе со взрослыми должна стать служанкой всех навыков по русскому языку. Наблюдение над языком должно быть неразрывно связано с языковым экспериментом. Работу по развитию речи следует начинать с углубленного анализа образцовых текстов. В области словаря должна иметь место активная работа над синонимами, омонимами и т. д. В области синтаксиса необходимо знакомство со стилистическими свойствами ораторской речи и делового доклада. Доклад был направлен против ультра-формального направления, представителем которого является проф. Петерсон.

В докладах Фохта: «Методология современного литературоведения» и Поспелова: «Основные вопросы поэтики» излагалась теоретическая позиция В. Ф. Переверзева; в них проводилась марксистская точка зрения на преподавание литературы. Доклад Данилова: «О социологическом и марксистском методе в языкознании» являлся попыткой разрешения вопроса, привлекающего за последние годы внимание преподавателей-словесников.

Доклад Кременского: «Основные вопросы преподавания литературы в школах взрослых повышенного типа и в рабочих ун-тах», и содоклад Троицкого на ту же тему, указывают пути преодоления того разрыва, который существует между школьным и научным литературоведением. Литература в школах взрослых и в рабочих ун-тах должна иметь автономное значение. Иллюстративный характер преподавания литературы необходимо оставить раз навсегда.. В докладе Феддерса на анализе «Мужиков» Чехова, «12» Бло-

ка и «Главной улицы» Д. Бедного были показаны образцы конкретного марксистского подхода к изучению литературно-художественных произведений.

Конференция преподавателей русского языка и литературы школ соцвоса открылась 23 января в актовом зале старейшего русского ун-та и закончилась 27 янв. Центральным вопросом, занявшим внимание конференции, был вопрос о марксистском литературоведении. Основным, пожалуй, был доклад В. Ф. Переверзева, который развивал такие положения (цитируем по «Учительской Газете», 1928, № 5): «Для того, чтобы противостоять стихии литературы, нужно уметь правильно познавать её. Стихия, если она познана, становится нашим рабом. Делать это и учит марксистский метод. В основе этого метода литературоведения лежит материалистическое понимание исторического процесса. Тот, кто не видит в литературе продуктов материального бытия, тот не марксист, так как именно в нем тайна исторического и человеческого развития. Ни одна надстройка, в том числе и литература, не живет самостоятельной жизнью. Необходимо определить особую природу литературы, как надстройки. Это очень существенный момент, так как от него зависят границы и пути нашего исследования.

«Литература не является системой идей. Литературу следует рассматривать, как систему социально-детерминированных образов. Эта детерминированность вытекает из системы производственного процесса. Овсянико-Куликовский потому и не является марксистом, что хотя он и учитывает общественную психологию, но не видит влияния производственных отношений изучаемой эпохи.

«Если система образов детерминирована социально, то из поля нашего зрения должна совершенно выпадать авторская личность. Пользование биографией автора имело смысл только до тех пор, пока мы думали, что ею можно что-то объяснить. Если пытаться вывести творчество художника из его личности, то это будет обозначать от одного неизвестного обращаться к другому неизвестному. Монистический подход заключается в том, чтобы объяснить социальную детерминированность, как детерминированность производственную. Конечно, надстройки взаимодействуют, но прежде чем начать взаимодействовать, они должны еще сложиться.

«Если мы наблюдаем некоторый единый художественный стиль, то он вырастает не в силу взаимодействия. Причина его происхождения в том, что он предопределен общественным бытием. Ни одна система образов не может быть объяснена, если не знать породившего их производственного корня. Литературоведение изучает свой специфический ряд, не прибегая к гипотезе взаимодействий. Мы должны исходить из предпосылок специфичности нашей надстройки, монизма и исторического материализма».

Доклад И. Н. Кубикова: «Вопросы марксистского истолкования литературы» развивал идеи Г. В. Плеханова. По словам докладчика, Плеханов подчеркивал, что психика общественного человека определяется частью непосредственно-экономическими отношениями, а частью — всей выросшей на ней социально-психологической надстройкой. Докладчик полагает, что марксистский подход в изучении литературы предполагает учет всех тех явлений в жизни, которые необходимы для понимания художественных образов. Надо не забывать о внутри-классовых антагонизмах, а также учитывать эволюцию классового самосознания. В некоторых случаях для исследователя необходимо обращение к данным биографии. Так, для того, чтобы понять мотивы покаяния у Некрасова, нам нужно знать эпизод Некрасова с Муравьевым.

И кроме того, Плеханов всегда считался с индивидуальными оттенками в творчестве писателя. Относительно проблемы формы и содержания следует сказать, что хотя они и составляют одно неразрывное целое, но при анализе мы можем допустить их разделение, пользуясь методом Плеханова.

В прениях по этим докладам было интересно выступление П. Н. Сакулина: «Марксистское литературоведение у нас только еще разрабатывается. Русская литература весьма богата эмоциональным и идейным содержанием. Сводить всю работу исследователя литературы только к ана-

лизу образа — неправильно. В докладе тов. Переверзева выпали некоторые из звеньев, которые всегда имел в виду Плеханов. Факт взаимодействия надстроек, несомненно, должен быть учтен при работе над художественным словом».

Много бытовых черт было в выступлении преподавателя Горового (Орел). «Трудные условия, в которых приходится работать словеснику, не позволяют развернуть работу в соответствии с подлинно научными требованиями. Крайне неблагоприятно сказывается недостаток учебных пособий. Часто преподавателю приходится пускать в ход свою личную библиотеку. Наиболее практически целесообразный путь работы в школе — от характеристики эпохи к работе над текстом. Марксистский метод тем особенно ценен, что позволяет близко связывать литературу с жизнью, прошлое с настоящим. Мы неизбежно должны давать сведения об эпохе, так как учащимся многое непонятно во время ознакомления с литературно-художественным произведением».

Основные пункты остальных выступавших были связаны с обсуждением формулы эйдологической школы: «не творец, а творение, не биография, а произведение». Выступавшие в дискуссии сторонники «переверзевской школы» доказывали, что биография не играет никакой роли для изучения творчества писателя. Прежде всего, в основу работы словесника надо положить литературно-художественный текст и его организующий образ. Исходя из этого образа, следует рассматривать все произведение, как законченный худож. организм. Все структурные особенности произведения нужно брать в теснейшей и нераздельной связи с общей соц.-психологич. направленностью целого.

Работники с мест отмечали сложность этой задачи в условиях школьной работы, связанной определенными временными рамками. Указывалось, что благодаря биографии учащийся ближе подходит и к самому произведению. Исключить ее из школьной практики невозможно, хотя и признавалось, что она должна занимать подчиненное место. Отмечалась также необходимость выхода за рамки словесно-художественного ряда, поскольку учащиеся незнакомы с необходимыми сведениями об эпохе, классе и пр.

Доклады Руднева, Совсуна и Пистрака касались программ преподавания литературы. Первый докладчик дал историю выработки этих программ. — «Мы имели программы 1921 года, имеющие эклектический характер, программу ГУС'а, которая рассматривала литературу, как воспомогательный предмет для занятий клубного характера; программы 1925 г., использовавшие литературу в обществоведческих целях. Отличительными чертами новых стабилизованных программ по литературе 1927 года являются следующие: твердо установленный список основных произведений, сравнительно небольшой объем программного материала, подход к литературе, как к явлению искусства и, наконец, марксистский, классовый анализ литературных произведений, посильно проводимый с первых шагов изучения литературы. Новые программы расширяют горизонт наших учащихся и вместе с тем научают их выковывать свое миросозерцание. Мы можем добиться положительных результатов в нашей работе, если научим наших ребят отделять в старой классической литературе «свое» и «чужое».

В докладе «Программы по литературе для 8 и 9 групп школы II ступ.» Совсун отметил, что на этих годах обучения курс литературы приближается уже к научному курсу. Подбор тем и литературных произведений в этих группах ставил себе цель: включить в программу произведения, наиболее удобные для стилевого понимания, и вместе с тем не упустить из виду художественные образы мировой литературы, которые имеют глубокое общеобразовательное значение. Программы учитывают необходимость дать учащимся навыки исследовательской работы по научной классификации и генезису. Наши программы больше рассчитаны на рациональное восприятие учащихся, а не на эмоциональное. Мы стремимся, чтобы учащиеся подходили к литературе не созерцательно, а познавали ее для того, чтобы принимать участие в ее переделке.

В докладе «Вопросы комплексности и преподавание литературы» Пистрак подчеркнул, что в практической работе нередко уяснение вза-

имосвязи явлений подменялось объединенным и единовременным изучением ряда смежных предметов. Диалектическая точка зрения подменялась, таким образом, метафизической. Надо, чтобы не только заведующие школами, но и все работники ближе знакомились с вводными общими статьями к программам, в которых излагается сущность комплексности. В настоящее время кое-где наблюдается такая тенденция, когда литературу начинают изолировать от обществоведения. Это — совершенно неправильный уклон, против которого надо решительно возражать. Новые программы, вместо прежней увязки литературы с обществоведением по темам, предполагают увязку исторического порядка. Это более ценно как с точки зрения усиления историзма в общем образовательном материале школы, так и с точки зрения целостного воздействия литературы на ребенка. Необходимо усилить сейчас в школе коллективизм в работе преподавателей литературы и обществоведения. При подготовке новых кадров словесников следует обратить внимание на то, чтобы была усилена культура самого мастерства слова. По вопросу о соединении литературы и обществоведения в одних руках следует сказать, что, как исключение, это можно допустить, но, как правило, — это нежелательно.

Выступившая на конференции Н. К. Крупская говорила о назначения советской школы («воспитание нового человека — коллективиста»), о желательном типе советского преподавателя («преподаватель литературы обязательно должен быть общественником»), основном недостатке сов. школы («недостаток школ — в неуменьи научить писать и говорить литературно; а без уменья литературно выражать свои переживания у нас не может быть создана подлинно народная литература»). Интересен ее отзыв о современном ученике: «Основной особенностью теперешнего ученика является то, что он гораздо больше знает о жизни широких масс, и нередки случаи, когда 13-летний парень, высказываясь о жизни, говорит о ней, как хозяин. Однако, больным местом его является то, что он не привык еще к литературному языку. Поэтому необходим особый подход к изучению с ним классиков. Преподаватель должен уметь перекинуть мост между великими произведениями искусства прошлого и тем, что ученик переживает в повседневной жизни».

В докладе А. В. Луначарского: «Марксизм и литература» было много трезвых нот. Он прежде всего отметил: «Наши программы и методы преподавания литературы вырабатываются с большим трудом и мукой как для учеников, так и для преподавателей. Это и не вина наша, и не беда, а своего рода горькое счастье. Только застойные эпохи, так сказать, глубоко обывательские, доподлинно знают, что им нужно делать, потому что их завтрашний день, как две капли воды, похож на вчерашний. Но бывают эпохи бурные, когда ломаются устои так скоро, что нельзя определить, чем разрушенное старое может быть заменено. Мы только теперь приходим к культурной революции. У нас пока нет марксистской науки о литературе... У нас не хватает элементарной культурности и языка. Это относится не только к национальностям, но и к крестьянам, а в некоторой доле и к рабочим. Вот почему нам нельзя оторваться от классиков, которые проделали громадную работу до нас. Весьма необходимо, чтобы массы поняли классиков и преодолели их языковую преграду. Научной и литературной терминологии нужно научить миллионы. Лучше же всего это делать с молодым поколением. Таким образом, преподавание языка и литературы является совершенно необходимым».

В результате работ конференции принята обширная резолюция по вопросу о преподавании языка и литературы в школах соцвоса. Эта резолюция будет положена в основу всесоюзного съезда словесников, который предположено созвать в будущем году.

**Н. Н.**

# Хроника

0° Организация, управление, финансы народн. просвещения. — 1° Программно-методическая работа. — 2° Социальное воспитание. — 3° Профессиональное образование. — 4° Политико-просветительная работа. — 5° Наука и техника. — 6° Художественное образование и воспитание; искусство. — 7° Издательская деятельность. — 8° Просвещение национальных меньшинств. — 9° Работники просвещения.

## СОВЕТСКАЯ РОССИЯ

0° *Рабочие о школе.* На всесоюзном съезде металлистов очень оживленные и интересные прения возникли по вопросу о положении школы в СССР. Оптимистический доклад А. В. Луначарского (начальная школа охватывает 86% детей(!), к концу пятилетия предположено охватить 97,1%), сдержанный доклад зам. наркомпроса Украины Приходько (он отметил, что школа на У. испытывает те же трудности, что и в РСФСР: дети 8—11 лет охвачены на 60%, а от 12 до 15 — на 27%; школьн. помещения очень плохи, зар. плата просвещенцев недостаточна) вызвали решительные возражения рабочих. «Прения по вопросу о школе, по словам «Труда» (№ 2086), — это сплошной крик о недостатках школы»... «Содокладчик от союза металлистов Бондарев считает заявления т. Луначарского черезчур оптимистичными: во многих районах до 20—30% детей не попадают даже в нач. школу. В 7-летке на долю «прочих» слоев населения (не рабочих и не крестьян) приходится 39%, а в 9-летке — около 60%. Происходит это потому, что территориальное распределение школ не совпадает с промышленными районами. Надо подумать и о расходах на обучение детей. Вообще эти расходы неизбежны, но надо изжить принцип уравнительности в сборах, из-за которого бюджет малоимущих рабочих очень отягощается... Представитель украинск. к-та ВСРМ Локшин привел ряд фактов, показывающих, что учение сильно страдает от недостатка помещений, от того, что занятия идут в 2—3 смены. «Школьные помещения тесны. На Урале во многих округах на ученика приходится меньше квадратного метра места в школе. На Украине одна треть шк. помещений — в полуразрушенном состоянии. Заниматься приходится в 2—3 смены, и это создает такую нездоровую обстановку, что наблюдаются массовые заболевания среди детей». «Даешь новые школьные здания!» — таковы требования каждого выступавшего в прениях делегата... Есть школы, в которых 40 лет не было ремонта! «Там, где расширяется жилищное строительство, нужно обязать местные советы строить школы». «Школы похожи на лачуги и хижины, говорил представитель Урала Михайлов. — Ремонтный план на 1926—27 г. выполнен только наполовину». «Как беспризорный ищет, где бы раздобыть денег на обед, так и нам приходится изыскивать средства, чтобы как-нибудь поддержать те школы, которые разваливаются», жаловался Леонов из Сталина. Там в 1919—20 гг. было 35.000 жит. На 1 января 1928 г. — 105.000. Рост громадный, школ же не прибавилось ни одной. Некоторые даже выбыли из строя, т. к. они не ремонтировались. Югосталь построила 200 домов... и ни одной школы! Чтобы наши школы были выведены из состояния беспризорности, нужно настаивать на отпуске значительных средств на народное образование. — Требования к школе рабочие предъявляют суровые. Раз она есть, она должна по настоящему учить, воспитывать ребенка. «Воспитание у нас поставлено из рук вон плохо. Смирный мальчик стал хулиганом», жалуется московский рабочий. — «Раньше учили лучше, говорят на Украине, — сейчас паренек в 4—5 группе ничего не знает». — «Качество выпускаемой школами продукции оставляет желать лучшего». — Представитель Н.-Новгорода Безруков настаивал на улучшении материального положения учителя: «Это основное, что повлечет за собой улучшение качества учебы». — «Низкая зар. плата — 40—50 р. в мес. — отталкивает окончивших техникумы или ВУЗ-ы от

учительства и заставляет оседать в канцеляриях. Учителя, работающие в школе, тоже вынуждены искать подсобных заработков, а это вредно отражается на занятиях». — Многие ораторы затронули вопрос о подборе учителей. Делегат из тверск. губ. указал, что среди 11.000 учителей губ. 1.480 происходят из духовной среды, 2.500 — из дворян. «Как бы лояльны они ни были, они вряд ли способны дать детям настоящее советское воспитание. Надо проверить состав учителей и обновить его, вливая учителей, вышедших из советской школы». — Общие жалобы на «вакханалию» с учебником. «Семь раз в неделю приходится покупать новый учебник!» Не только приходится менять учебники при переходе из школы в школу, но в одной и той же школе в течение года меняются учебники. Это обременяет бюджет рабочего. «Затраты на учебники часто непосильны для рабочих, а школа не снабжает ими учащихся. Учитель пишет задачу на доске, дети списывают кое как, перевирают, и, понятно, о серьезной работе тут не может быть и речи». — Совсем в зачаточном положении находится дошкольное воспитание. В этой области НКП никакой работы не ведет. Детские сады создаются за счет общественных организаций и на средства рабочих. До сих пор никакой системы в организации дет. садов не существовало. Они открывались только в высокоторжественные дни: «день работницы», «годовщина октябрьской революции». Такие же затруднения тормозят обучение взрослых. «Пролетарии-студенты, вследствие материальной необеспеченности, не могут оставаться аспирантами в ВУЗ-ах, не могут продолжать там научную работу, а вынуждены по окончании основного курса искать себе средств к жизни. Продолжать научную работу могут только студенты из зажиточной среды. Между тем, нам нужен свой специалист, так как только он и избавит наши предприятия от бесхозяйственности, волокиты и бюрократизма». — «Вечерние курсы... часто поставлены плохо. Прежде всего нет помещения. Рабочие после 8-часов. раб. дня занимаются главным образом в школах, когда уже прошли 2—3 смены занятий. Взрослые рабочие в самом неудобном положении — на узких детских партах». «Мы ставим вопрос о рационализации производства, говорил делегат Днепростроя, — но не думаем о квалификации рабочего. Надо дать возможность рабочему получить образование. Рабочие проваливаются при поступлении в ВУЗ-ы, и нет соответствующих курсов по подготовке. Из среды рабочего класса должны быть созданы свои квалифицированные инженерные силы. Рабочий желает учиться. Ему нужно оказать всяческое содействие». («Раб. просв.». 1928, № 6).

= *Споры о школьн. реформе.* Московский комитет партии созвал в конце марта собрание педагогов-коммунистов для обсуждения вопроса о реформе труд. школы. Доклад на эту тему сделал завед. МОНО Алексинский. — Школы московской губ. еще не охватили полностью всех детей; средние возрасты (10—11 л.) охвачены на 99%; в дальнейшем, чем выше возраст, тем % охвата детей школами ниже. Качество обучения далеко не на высоте. Явно неблагополучное положение подтверждается данными приема в вузы в этом году; так, в I моск. гос. ун-те из всех второступенцев выдержало экзамен лишь 16%, в моск. высш. техн. уч-ще — 18%, в петерб. ин-те нар. хоз. — 22%. Столь низкая подготовка существует даже при большом количестве второгодников, которых больше всего приходится на 5 и 6 годы обучения (21—22%!). Докладчик склонен думать, что вызывается это загруженностью программы этих годов обучения. Одна из других причин, замедляющих темп подготовки — переуплотненность шк. зданий. Сейчас учащихся на 34% больше, чем в 1913 г., а количество площади на 53% меньше довоенного. При таких условиях уч. год короче нормальн., а успеваемость, несомненно, ниже. Для улучшения подготовки нужно удлинить весь срок обучения в средней школе на год. Куда прибавить год: в конце обучения (10 группа), в конце первого концентра II ст. (вместо 7-летки — 8-летка), удлинить I ст. (вместо 4-летки — 5-летка) или в самом начале обучения принимать в школу не с 8-летн. возр., а с семилетнего. Докладчик считает первый вариант явно неприемлемым для сов. школы: вторая ст. обслуживает пока, главн. образом,

«мелкобуржуазные слои населения», среди оканчивающих девятилетки детей рабочих втрое меньше, чем детей «прочих», дети рабочих в течение всего обучения постепенно отсеиваются в фабзавучи, профшколы и техникумы; второй вариант — прибавить год к первому концентру II ст., — более демократичен, но он, по мнению докладчика, не отвечает требованиям повышения культ. уровня страны; неприемлемо также предложение понизить возраст приема в школу. Докладчик высказывается за превращение первой ступени в 5-летнюю: такая реформа повысит общественно-политич. подготовку учащихся, будет отвечать требованиям деревни, уничтожит возрастный «провал» между I ст. и профшколой, а также между семилеткой и техникумом. Реформа по московск. губ. обойдется приблизительно в 14 милл. р.; вместе с тем учителя могут обслуживать по три группы обучающихся: такой опыт был на Украине и дал благоприятные результаты (!). Представитель московского комсомола в прениях по докладу доказывал необходимость введения 8-го года, а не 5-го, приводя важнейший аргумент — экономич. целесообразность. Прибавление года должно дать наибольший эффект возможно быстрее; из I ст. большинство уходит учиться дальше, а из семилетки выходят прямо в жизнь. Приводились и такие аргументы: 5-летка должна быть обязательной, а можно ли об этом говорить, пока еще далеко не выполнено обязат. обучение в 4-летке? («Комсом. Правда» 1928 г. № 78).

= *Итоги реорганизации ОНО.* Наркомпрос РСФСР произвел обследование отделов нар. обр. после их реорганизации, котор. имела целью оживить работу, заменив бумажное руководство инспектированием и инструктажем. Однако, обследование выяснило, что проведенная реорганизация не только работу ОНО не оживила, но создала угрозу ухудшения руководства делом нар. образ. на местах. Произошло это потому, что реорганизация фактически свелась только к максимальному сокращению аппарата. По окружным и уездн. ОНО сокращение достигло в среднем 40—50%, а по краевым и губернск. — 30%. — Сокращение очень сильно коснулось и инспекторов. Сильно пострадала инспектура нацмен даже в районах с большим количеством национ. населения. Почти везде сокращены инспектора по дошкольному воспитанию. Т. о., дифференциация инспектуры по специальностям, которая имелась в виду при реорганизации, совершенно не была проведена в жизнь. В Сибири, в целом ряде округов, в руках одного инспектора сосредоточен инструктаж по школам I ст., дошк. учрежд. и учрежд. соц.-прав. охраны несовершеннолетних. Естественно, что при таких условиях резко понизилось качество инспекторской работы. Низовая районная инспектура почти нигде не была организована. Там же, где она создана, на одного инспектора приходится 100—120 учрежд., тогда как по норме НКПроса их должно быть не более 60 на одного инспектора. — Сокращение расходов по аппарату ОНО резко отразилось и на сокращении ассигнований на инспекторские разъезды (они были сокращены до 50—60%). Это обрекает инспектуру на прежнее сидячее положение и тормозит живое руководство методическ. работой. Низка и оплата инспекторов. Ставки районных и окружных инспекторов колеблются от 60 до 80 руб., ставки губ. и краевых — от 100 до 125 р. Инспектора не имеют и тех льгот, которыми пользуются учителя (пенсия за выслугу лет, пятилетки и т. д.). В виду этого местные ОНО не могут получить на инспектор. работу квалифицир. работников. — Обсудив создавшееся положение, НКП признал необходимым организовать низовую районную инспектуру из расчета — один инспектор на 60 школ соцвоса и один инспектор политпросвета на две волости. Для инспекторов д. быть установлены минимальные нормированные ставки, установлена пенсия и распространен закон о периодич. прибавках за выслугу лет. Расходы на разъезды и методич. работу инспекторов ни в коем случае не должны быть сокращены. («Учит. Газ.» № 178).

= *Детские контингенты в СССР.* «Известия» (№ 3.289) определяют дефицит в составе детск. населения СССР вследствие сокращения рождаемости в годы мировой и гражд. войн, сопоставляя данные переписей 1926 и 1897 гг. и различий между отдельными возрастами в размере прироста за 30-летн. промежуток времени, от-

деляющий эти переписи друг от друга; третья графа помещаемой ниже таблицы (прирост) дает данные о приросте с 1897 по 1926 г. на каждые 1000 детей соответ. возраста:

| Возраст | Годы рождений | Прирост |
|---|---|---|
| 0—3 | 1926—23 | 429 |
| 4—5 | 1922—21 | 266 |
| 6—7 | 1920—19 | 159 |
| 8 | 1918 | 251 |
| 9 | 1917 | 11 |
| 10 | 1916 | 97 |
| 11 | 1915 | 336 |
| 12—15 | 1914—11 | 630 |

Если в качестве масштаба для измерения принять прирост для 12—15-летних, т. е. родившихся в довоенные годы (в средн. 630 на 1000), то составляется некоторое представление о величине потерь в составе детского населения. Как видно из приведенных цифр, рождаемость поднимается и падает прежде всего в зависимости от призывов в армию муж. населения. К концу 1916 и началу 1917 г. было призвано в армию в целом по России около половины всех трудоспособных мужчин. В итоге прирост с 630 чел. падает в возрасте 9 лет, т. е. для родившихся в 1917 г., до 11 чел. на 1000 и, так. обр., количество детей в этом возрасте по переписи 1926 г. оказывается лишь в незначительной мере больше того, какое было в данном возрасте 30 лет назад. Вследствие демобилизации армии в 1917 г. число рождений в 1918 г. заметно увеличивается, но в годы гражд. войны, котор. были вместе с тем годами эпидемий и голода, а, значит, и повышенной смертности, рождаемость снова падает. Численность поколений, появившихся на свет во время войны, и в абсолютных числах много меньше, чем численность детей более старших возрастов, родившихся в мирное время, тогда как при нормальн. условиях должно бы быть наоборот. Так, численность детей в возрасте 12—15 л. по переписи 1926 г. равняется 14.950 тыс., в возрасте же 8—11 л. — всего 11.031 тыс., т. е. почти на 4 милл. меньше. Годы пониженной рождаемости приходятся как раз на шк. возрасты. Как это отражается на сокращении числа детей шк. возраста (8—11 л.) видно из данных о количестве детей в этом возрасте по переписям 1920 и 1926 г. по 8 районам европ. части РСФСР: в 1920 г. детей 8—11 л. по указ. территории было 6.422 тыс., а в 1926 г. — лишь 4.729 тыс., т. е. на 1.693 тыс. или 26,3% меньше. — Если в СССР и за последние годы происходит рост числа учащихся, то он объясняется охватом новых территорий и новых слоев дет. населения. В других же государствах, участниках мировой войны, с обязательным всеобщим обучением, этот дефицит военных лет сказывается непосредственно и на резком уменьшении числа учащихся. В городах СССР, где охват детей значительно больше, чем в сел. местностях, уже для 1925—26 уч. г. отмечается частичное сокращение числа учащихся вследствие убыли детей среди подрастающих школьн. поколений. — По ориентировочным расчетам, сделанным на основании данных переписи 1926 г. и таблиц смертности составл. А. Новосельским для 1896—97 гг., кол. детей шк. возраста в СССР (без Хивы и Бухары) определяется (в миллионах) в таком виде: в 1927 г. — 11,2; 1928 г. — 11,3; 1929 г. — 12,3; 1930 г. — 12,4; 1931 г. — 13,5; 1932 г. — 14,3; 1933 г. — 14,5. В следующем 1928—29 уч. году количество детей шк. возраста увеличится сравнительно незначительно, но уже в 1933—34 уч. году число их достигнет 14,5 милл. и т. о. в течение 4—5 лет увеличится на 3 слишком милл. чел., т. е. на 29%. Особенно велик этот рост будет в течение 1929, 1930, 1931 гг.; несомненно, в отдельных местностях страны темп этого роста будет еще более значителен. Если принять во внимание, что общее число учащихся в 1926 г. в школах I ст. обучения равнялось 9,3 милл., то существующая школьная сеть при условии полного или почти полного охвата детей к 1933—34 г. (этот год, как известно, является для большей части территории СССР предельным сроком для введения всеобщ. обязат. начальн. обучения) обеспечивает лишь около 64% потребности, не считая при этом второгодников и переростков.

= *Грамотность в РСФСР.* В V-м выпуске «Кратких сводок результатов переписи 17 дек. 1926 г.» находим интереснейшие данные о грамотности населения европ. части РСФСР. Из 17.404.889 ч. в возрасте от 0 до 7 лет. грамотных оказалось 140.185 (0,8%), в школьном возрасте — от

8 до 11 л. — 6.256.923 ч. — грамотных 2.949.794 (т. е. всего 47,1%), от 12 до 15 л. — из 8.617.068 ч. — грам. 5.565.681 (64,5%), 16—34 л. — на 26.797.078 ч. — грам. 18.456.297 (68,9%), 35—49 л. — на 11.822.509 ч. — 6.006.568 (50,8%), 50 и выше — на 11.095.271 ч. — 3.053.174 (27,5%). Общее число неграмотных определяется в 45.821.929 чел. на 81.993.738 ч. всего населения этой части РСФСР, разработанные данные о котор. приведены в указ. выпуске; иными словами, неграмотные сотавляют 55,9%... За вычетом возрастов до 8 лет, число неграмотных понижается до 28.557.225 ч. (34,8%). Особую тревогу должен возбуждать тот факт, что детей от 8 до 11 лет включительно грамотных лишь 47,1%, неграмотных же 3.307.129 чел... Очень поучительны данные (в %%) о распределении грамотных по возраст. группам, полу между городом и деревней:

| Грамотных: | 8—11 лет | 12—15 лет | 16—34 лет | 35—49 лет | 50 лет и выше |
|---|---|---|---|---|---|
| Муж. город. .. | 78,0 | 91,7 | 94,7 | 90,0 | 74,0 |
| Жен. город. .. | 76,7 | 88,3 | 83,7 | 62,2 | 39,4 |
| Муж. дерев. .. | 49,5 | 72,5 | 81,6 | 71,0 | 42,2 |
| Жен. дерев. .. | 34,9 | 47,8 | 47,4 | 21,1 | 7,5 |

Данные таблицы говорят прежде всего об отсталости деревни и женского населения. В школьном возрасте в городах грамотность довочек и мальчиков почти одинакова и довольно высока; в деревне грамотных мальчиков на 28,5% меньше, чем в городе, а грамотных девочек меньше на 41,8%; грамотность подростков и в городах и в селах значительно выше школьников, но отсталость женской молодежи и здесь очень заметна. Возрасты между 16 и 34 годами — дают наибольшую грамотность у мужчин; грамотность же женщин и в городе и в деревне — падает. С 35 лет уровень грамотности начинает падать у мужчин до 50 лет более медленно, чем у женщин; уровень грамотности у деревенских женщин падает катастрофически. Самый же основной вывод, который получается из внимательного изучения таблицы, сводится в след.: грамотность населения европ. части РСФСР за время большевистской диктатуры низменне понижается, (срв. первые три колонки табл.). Изучение этих же данных привело Н. К. Крупскую (см. «Правду», № 3915) к выводу о стабилизации безграмотности в РСФСР. Она говорит: «В год обучается (на ликпунктах) приблизительно около 1 милл. безграмотных, и приблизительно такое же число безграмотных дают школьные возрасты»... Минимум 7½ милл. возраста от 12 до 50 лет обучилось за эти годы грамоте. ВЧКЛБ была как бы плотиной, задерживающей безграмотность». Эти утверждения не совсем точны: по данным ЦСУ («Итоги десятилетия сов. власти», М. 1927 г. стр. 83) максимум 6.812 тыс. обучалось на лик. пунктах и в школах малограмотности (в 1920—21 г. — 1.158 тыс., 1921—22 — 456 т., 1922—23 — 111, 1923—24 — 535, 1924—25 — 1.396, 1925—26 — 1.639, 1926—27 — 1.517); за дверями же школы остается каждый год куда больше 1 милл. из числа детей шк. возраста, если принять во внимание второгодников и переростков, % которых местами чрезвычайно велик. Роль ликпунктов в борьбе с безграмотностью оказалась почти равной нулю (см. «Р. Ш.», кн. 15—16, стр. 283 сл.).

= *Культурные показатели для РСФСР.* В «Еженед. Наркомпроса» (№ 13) напечатана сводная таблица культурных показателей по районам РСФСР (данные 1926—27 г.). Приводим здесь средн. показатели для РСФСР без автономных республик. Расход на нар. образ. на 1 жителя — 3 р. 44 к.; удельн. вес нар. образ. (в %%) — 26,6; стоимость 1 уч-ся в шк. I ст. (без капит. расх.) — 19 р. 38 к.; стоимость 1 уч-ся в школах крест. молодежи — 82 р. 58 к.; исполн. бюдж. по соц.-культурн. разделам (в %%) — 99,7 (весь бюджет — 104,9); % грамотности составляет 44,1; % охвата шк. I ст. — 86,3 (!); % охвата 5—7 гр. — 9,2; 8—9 гр. — 2.7; % детей рабочих в шк. I ст. — 8,3; % отказов при приеме в шк. I ст. — 18,4; % охвата неграмотных (16—34 л.) ликпунктами — 7,8; жителей приходится: на 1 избу-читальню — 5.555; на 1 библиотеку — 6.243; на одну книгу — 2,0; учащихся в проф. учебн. заведениях на 1000 жителей (с автономн. республиками) приходится 5,04.

= *Просвещение на транспорте.* В юбилейном издании Наркомата пу-

тей сообщения («Советский транспорт 1917—27». М. 1927) находим офиц. данные о состоянии просвещения на транспорте. — В начале 1924 г., в силу решения президиума ЦИК СССР и по соглашению НКПС с наркомпросами союзных республик, было образовано Центральное управление по просвещению на транспорте («Цутранпрос»). В ведении Цутранпроса находятся транспортные учреждения соц. воспитания, профобра и политпросвета, за исключением рабочих клубов и библиотек, котор. состоят в непосредственном ведении соответ. проф. союзов. До этой реформы учреждения соцвоса и политпросвета находились в ведении проф. союзов ж.-дор. и водников. За наркомпросами сохранено общее идеологическое руководство и руководство учебно-организац. и методич. стороной деятельности транспортных просв. учр. До революции на транспорте были след. общеобраз. учрежд., числившиеся по ведомству путей сообщения: школ повышенного типа — 6-классных — 1, высших нач. учил. — 3, школ: городских — 4, двухклассных — 298, одноклассных — 279; кроме того, по ведомству православного вероисповед. состояло: школ: двухклассных — 29, однокл. — 22; всего было 636 образоват. учреждений, с 122.225 уч-ся; школой было охвачено 36,6% детей всех возрастов; охват же детей шк. возраста по данным переписи Центр. Управл. жел. дор. в 1911 г. составлял 20,9%. Учреждений проф.-технич. образования было: низших технич. учил.: ж.-дор. — 45, водных — 40, курсов различного рода — 50, всего 135, с 9.000 уч-ся. Учреждений внешкольн. типа состояло: дет. садов — 9, с 1.134 детьми; школьн. дач — 8, с 425 детьми, общежитий для учащихся 282 на 10.715 ч. Расходовалось на эти учреждения около 10 милл. р. ежегодно. Ныне, к 10-летию окт. револ., на транспорте имеется: а) учрежд. соц. воспитания: дет. садов 216 с 10.891 ч.; дет. очагов — 62 (3.526); дет. домов — 104 (6.795); интернатов — 323 (16.530); школ всех типов — 2.057, в которых 16.530 групп с 539.711 уч-ся; охват школами I ст. детей в возрасте 8—11 л. по данным переписи Цутранпроса в 1925—26 г. выражался в 80%; б) учрежд. проф.-техн. образования: техникумов — 54, с 8.676 уч-ся; проф. школ — 49 (5.983); школ ФЗУ — 205 (21.018); уч. бригад — 122 (2.866); проф. курсов — 371 (9.609); общежитий — 148 (7.110); с) учрежд. политпросвета: школ ликв. неграм. — 366 (7.990); школ малограм. — 662 (20.002); школ повыш. типа — 136 (11.743); общеобразоват. курсов — 159 (5.481). — Материальная база просвет. дела на транспорте составляется из установленных особых целевых сборов на нужды просвещения, взимаемых в размере: с грузов и багажа — 2% от провозной платы и с пассажиров — 5% от стоимости билета, а в пригородных сообщениях — 10%. Рост расходов по просвещению на транспорте представляется в след. виде (в тыс. черв. руб.): 1923—24 г. — 19.509; 1924—25 — 26.733; 1925—26 — 40.671; 1926—27 (данные предварит.) — 43.343; 1927—28 (по исчислению Госплана) — 53.120. — Отчетная справка в указ. издании заканчивается так: «Работа в школе организуется таким образом, чтобы выработать из воспитанников активных строителей коммунистического общества» (стр. 108).

2⁰ *Будни и праздники советского детск. сада.* Рабочий (токарь тормозного завода) на страницах «Учит. Газ.» (1928 г., № 3) дает наблюдения над интимной жизнью одного детского сада. Рабочий жил у приятеля-педагога, дом которого чуть ли не со всех сторон окружен владениями детских садов; это позволило ему основательно ознакомиться с «педагогикой социального воспитания»; картина, им нарисованная, очевидно, довольно типична, если проф. орган ее помещает. — «Утром, в 8 час., раздаются, как по сигналу, шум, крики, плач и перебранка. На лужайку из дачи высыпают ребята в возрасте от 4-х до 8—9 л. Все — дети рабочих, но одеты очень хорошо, я даже сказал бы — франтовски, т. к. родители все квалифицир. рабочие, которые в средствах, как видно, не стесняются. На группу в 50—60 ч. 3—4 руководительницы. Они мечутся, как угорелые, при чем замечаешь, что иногда и подзатыльники кой-кто получает, а некоторых, особо буянящих, тянут волоком в «карцер»... Наконец, ребята рассаживаются... Все время слышен громкий голос руководительниц,

требующий полной тишины и порядка. Затем начинается чаепитие... К концу каждой еды ребята разбегаются как испуганное стадо, и руководительницы оставляют около себя только небольшую часть детей и начинают с ними «проводить программу». Кружок детей около руководительниц становится все меньше и меньше, но зато по территории всего участка наблюдаешь массу сценок самодеятельности детей, совершенно предоставленных самим себе. Подчас они проделывают такие вещи, что жуть берет. Ребята изображают «похороны» или же венчают мальчика 6-ти лет с девочкой 4—5 лет, заставляя их проделать, как «по-настоящему», все то, что они подметили дома... Днем ребята спят, и даже странно наблюдать эту тишину среди белого дня. Руководительницы обычно в это время собираются в саду, варят варенье, шьют, громко судачат друг о друге, обсуждают туалеты, и при том настолько громко, что мне даже странно делается — как при таком гаме ребята ухитряются спать. Едят дети очень часто и по многу. — В неделю раз приезжают в гости родители. Тут вся картина меняется. Нет распущенности и диких игр... И дети и их воспитательницы «начеку». Полный порядок, дисциплина и организованность... Правда, родители мало вносят порядку в этот праздничный мир. Некоторые располагаются с «водочкой» и закуской... Начинается форменное пьянство на глазах у детей, которым и дома приходится наблюдать эти сценки. К «почетным гостям» присаживаются учительницы, и тут же, на глазах ребят, происходит почти что пьянка. — Наблюдая отношения детей к руководительницам, приходится сказать, что простые женщины-работницы технич. персонала у ребят этих дет. садов пользуются бо́льшим авторитетом, чем сами воспитательницы. Не потому ли, что у такой «технической» мало интеллигентского подхода, и она подчас, хотя и в грубой, но понятной для ребят форме делает им замечания и приводит их в порядок?... И в таких случаях я не замечал, чтобы ребята обижались. Напротив, слышишь как ребенок лепечет: «Няничка, я больше не буду...» А на всякое замечание, сделанное воспитательницей, сплошь да рядом слышишь, как ребенок кричит, вырываясь из рук: «сволочь, г..но, дрянь, мерзавка». Оба, воспитательница и ребенок, доходят до истерики и скрываются в даче, откуда раздаются крик, вопли и стуки из запертой комнаты с такой силой, что дрожат все стекла и двери. Многое мой друг-педагог, любящий детей и сам их имеющий полдюжины, старался мне объяснить и многое извинить «обстоятельствами» и «неопытностью отдельных учительниц», но все же нужно сказать — эта работа требует так много внимания и забот, а находится в жалком состоянии. Я ничуть не жалею, что отправил своих троих ребят в деревню к тетке, а не соблазнился идеей устроить детей налето в дет. сад. — Видел я каких-то ревизоров, проводящих наблюдение «над работой» воспитательниц, — я слышал очень умные разговоры, которые вели эти контролеры с персоналом. Все это проходило в обстановке приведения ребят к временной дисциплине при «чужих», и никто из этих ревизоров составить истинное представление о дет. саде, по моему, не мог».

= *Положение детских домов.* В «Учит. Газ.» (№ 178) читаем: «...Самая пылкая фантазия не могла бы придумать для детского дома тех испытаний, какие на его долю выпадают. Что может сравниться хотя бы с сознанием шаткости положения дет. дома? Ведь, у детдомовцев нет уверенности, что след. месяц, а уж тем более след. год они встретят в том же городе, в том же помещении, в том же составе. Трудно сказать, какая губерния удостоилась бы «премии» за лучшее выбрасывание дет. домов из крупных, а, следовательно, и из более благоустроенных центров... Москва ли, которая оставила в городе только для воспоминания отдельн. учреждения, а остальные рассовала по подмосковным дачам? Ростов ли, который спихнул в Новочеркасск все то, что мозолило глаза из дет. домов? Их лаврам страшно завидует Петербург, который боролся за бывший дом заключения в Лигове, чтобы туда выбросить дет. дома из Петербурга, и... победил. Никого при этом не смущает, что такие переброски в корне дезорганизуют работу: теряются работники, убегают нередко дети, рвутся порой очень цен-

кые связи с окружающими пролетарскими районами, отпадают шефствующие организации, понижается руководство со стороны ОНО и т. д. Помещения, куда водворяются дети, как правило, неприспособлены: это — бывшие частные жилища, монастыри, даже места заключения ...Жилищные условия отвратительны. Ведь только 58% детей детских домов РСФСР имеют свою отдельную койку, остальные и отдельной койки не имеют. — Материальное и правовое положение работника дет. дома существенно хуже положения шк. работника. Работники дет. домов нередко имеют дело с детьми социально запущенными, на них лежит не только обучение и воспитание, но и ответственность за благополучие ребенка в целом — за его здоровье, моральное состояние, подготовку его к дальнейшей самост. жизни, за обеспечение ребенку, по меткому выражению проф. Грибоедова, — «пайка нежности», столь ему необходимого. Норма оплаты работников дет. домов ниже учителя школы (оклад в школе за 24 ч. недельных, в дет. доме — за 30 ч., нередко при пониженном окладе), пенсия за выслугу лет им не полагается, надбавки за пятилетки на них не распространены. При таких условиях либо приходится искать энтузиастов (которых немного), либо не быть особенно строгими в требованиях к сотрудникам. Дело повышения квалификации работников дет. домов также занимает последнее место в общей работе ОНО. Даже такие губернии, как московск. и петербургск., вот уже на протяжении ряда лет не проводят никакой массовой работы по переподготовке работников дет. домов. — Много говорят о важности труда в дет. доме, как фактора воспитания, но редко-редко какая губерния отражает в своих бюджетных ассигнованиях оборудование мастерских... Из рук педагога, т. о., почти выпадает основной рычаг воспитания — труд... Недостатки работы дет. домов объясняются не только так наз. «объективными условиями». Надо со всей энергией заклеймить расхлябанность и бесхозяйственность, граничащие с безответственностью, которые мы нередко наблюдаем в дет. домах... Надо со всей решимостью (разумеется, не только судебными скорпионами, но и «просвещением просвещенцев!») бороться с той язвой, которая то и дело выпирает в дет. домах — рукоприкладством педагогов. Меры физич. воздействия отдают в условиях советского государства и советской педагогики средневековьем. Положение московских столичных дет. домов было в тек. уч. году обследовано МРКИ. Выводы обследования таковы. Общее количество находящихся в 39 учреждениях беспризорных достигает 23.541 чел., из котор. 40% — дети от 11 до 12 л. Комиссии по делам несовершеннолетних работают слабо. В некоторых из них МРКИ обнаружила огромное количество неразобранных дел. Комиссии о правонарушителях иногда выносят такие «продуманные» постановления: «оштрафовать на один рубль», «лишить свидания с матерью на год» и т. д. Пед. персонал слабо подготовлен к работе с беспризорными. Текучесть персонала доходит до 60% и сильно отражается на работе. МРКИ приходит к выводу, что пед. работа во всех обследованных учреждениях стоит не на должной высоте. Нет учебников и учебных пособий. Дети обучаются специальностям, к котор. они не имеют никакой склонности. Не во всех дет. домах имеются мастерские. Дети не получают нужной квалификации. Те из них, которые уже обучены, в большинстве не попадают на работу за отсутствием мест. Жилищные условия скверные. Дет. дома населяют посторонние лица. Дети питаются неважно. Плохо обстоит дело с хозяйством. В некоторых домах нет тарелок, столовые тесны и содержатся грязно. Слабая организация детского досуга развивает среди детей хулиганство, а в некоторых домах расцветает пьянство, кражи, побеги и т. п. Из приемника Калининой сбежало 822 чел.! Комиссия обнаружила, что некоторые педагоги в качестве мер, насаждающих дисциплину, задерживают выдачу детям пищи, оставляют их без обеда, дают непосильные трудовые наряды. Эти «крутые меры» отрицательно влияют на детей и толкают их на различные поступки... Отдельные дома представляют собою ужасную картину нравственного разложения детей... Плохо обстоит дело с общежитиями для подростков, работающих на производстве... Бо́льшая часть домов су-

ществует для работников, но не для детей. Необходимо изменить методы воспитания детей и повысить ответственность пед. персонала за это дело».

= *Платность в школах соцвоса.* В «Трудах ЦСУ» (т. XXVIII, в. 3, М. 1927) приводятся интересные данные о плате за учение, взимавшейся в школах соцвоса в 1925—26 уч. г. К сожалению, данные эти касаются только части школ. Так, по школам I ст. даны сведения лишь о 9.024 школах СССР, с 1.118.889 уч-ся; из этого числа платой за учение б. обложены 188.766 чел.; в 2.246 школах-семилетках с 901.776 уч-ся платили за обучение 209.535 чел.; в 625 шк. II ст. из 201.543 уч-ся — 87.809; в 467 школах-девятилетках из 302.206 уч-ся — 78.764 чел.

= *Школьные здания и общежития.* 88.882 обследованные школы I ст. СССР имели в 1925—26 г. 89.205 шк. зданий: 50.947 специально построенных, 38.258 — неспециально построенных, из которых — 18.292 приспособленных к школьным нуждам; у 4.161 шк.-семилетки имелось 4.257 зданий (2.676 спец. постр., 1.581 — неспец., 1.016 приспособл.); 920 школ II ст. занимали 934 здания (567 спец. постр., 367 неспец., 259 приспособленных); 691 шк.-девятилеток размещ. в 711 зданиях (439 спец. постр., 272 неспец., 195 приспособл.). Школы I ст. обеспечены своими зданиями на ¾ — 76,6%, из коих 57,1% спец. выстроенных, остальные 20,5% приспособленные. Обеспеченность зданиями остальных типов школ более высокая, при чем % обеспеченности колеблется в пределах 87—89%. Фонд приспособленных шк. зданий, в каковую категорию входят всякого рода национализир. строения, служит очень большим подспорьем, но все же этот фонд надо считать временным, подлежащим замене спец. зданиями. В части, пригодной для дальнейшего пользования, фонд этот д. быть капитально ремонтирован. Сбрасывая со счетов этот фонд, нужно признать, что шк. I ст. обеспечены, в лучшем случае, шк. зданиями на половину, а шк. повыш. типа — немного более того. Спец. зданиями в наибольшей мере обеспечена Укр. ССР, где они составляют 67,3% всех шк.; по РСФСР сп. здания у 58,1% шк. (особенностью РСФСР является то, что % школ, имеющих спец. здания, в селах выше, чем в городах; надо полагать, что это положение явилось в результате занятия зданий многих гор. школ под др. учрежд., частично же это явление объяснимо переходом некоторых гор. школ из плохих собств. помещений в более лучшие национализир.). Все остальные республики обеспечены как в городах, так и в селах шк. зданиями на ⅓, даже на ¼ и менее. ЗСФСР — 41,0%, БССР — 30,0%, Турк. ССР — 29,1 и Узб. ССР — 21,2%. Фонд приспособленных шк. зданий колеблется довольно значительно. Он меньше всего — 11,0% в УССР; в Закавказье — 16,9, в Узбекистане — 17,9, РСФСР — 22,7, в БССР — 24,3; высокий % — 42,6 по Туркменистану объясняется особыми местными условиями, в силу которых приходилось начинать развертывать сеть довольно быстрым темпом, без возможности развивать параллельно строительство спец. шк. зданий, при отсутствии в то же время каких-либо наемных помещений, годных под школы. В общем обеспеченность собственными спец. и приспособл. помещениями во всех европ. республиках составляет 75—80%, в остальных — ниже: ЗСФСР — 57,9, Уз. ССР — 39,1, Туркм. ССР — 71,7, БССР — 54,3. — Из 86.723 обследов. шк. I ст. общежития в 1925—26 уч. г. имели 2.632 шк.; в общежит. 2.125 школ жило 61.715 уч-ся; из 4.013 обследованных школ-семилеток общежития имели 512; общежитиями при 495 шк. пользовалось 18.396 детей; из 581 шк. II ст. были общежития в 101, причем в 91 общеж. числилось 4.150 ч.; на 684 шк. 9-леток 65 имели общежития; в 58 из них проживало 5.367 чел. По численности преобладают общежития в школах I ст., но относительно чаще всего встречается потребность в них со стороны школ повыш. типа, обслуживающих больший район, чем школы I ст. Эти школы, особенно в селах, имеют более высокий % обеспеченности общежитиями (7-летки 15,8%, 9-летки — 20,5, II ст. — 16,5); в школах I ст. % сел. школ с общежитиями составляет 2,9%. Хотя относительный % гор. шк. повыш. типа имеющих общежитие ниже сельских, тем не менее, по абсолютной численности обслуживаемых детей, общежития гор. школ име-

ют бо́льшее значение, чем сельские: в шк. 9-летках и II ст. в городах в общежит. сосредоточено почти вдвое более детей, чем в селах; в шк. 7-летках в городах имеется общежитий вдвое меньше, чем в селах (329 и 166), а детей только в полтора раза — гор. 7.421, села — 10.975. В связи с введением всеобщего обучения приобретает особенное значение вопрос об общежитиях при шк. I ст. В подавляющей массе общежития находятся в РСФСР, где они составляют и относительно наиболее значит. долю: 4% школ I ст. здесь имеют общежития (3,8% в селах, 6,6% в городах); во всех же остальных республиках, за исключением Туркм. ССР, они имеются в значительно меньшем числе, а в УССР совершенно отсутствуют, если не считать единичных зарегистрированных там случаев. Такое положение РСФСР объясняется исключительно географ. особенностями её, наличием больших малолюдных шк. районов, вызывающих необходимость организации общежитий в школах, обслуживающих население, живущее на значит. расстоянии от шк. центров. Положение дела в Туркменистане объясняется отчасти этими причинами, а отчасти особыми условиями развития нар. образ. в этой отсталой части СССР.

= *Положение школ крест. молодежи.* «Комсом. Правда» (№ 877) даёт справку о положении школ крестьянск. молодежи калужск. губ., которую приводим здесь в виду того интереса, котор. приобретают школы крестьянск. молодежи в связи с реформой среднего образов. для деревни. — В общежитии и классах был холод до 8 градусов. У многих простуда. Во всем доме ни одной уборной. Освещается школа лампой-коптилкой. Нет столовой, обедают ребята в темной и грязной кухне. (Грабцевская шк.). — На 65 учеников 8 четырехместных парт и два стола, негодные для занятий. Многие занимались в классах, *лежа* на полу. Весь с.-хоз. инвентарь школы состоит из одной лошади, телеги, саней, двух плугов, бороны и одной лопаты. Нет столов и стульев для учителей, вместо столов учителя пользуются взятыми из монастыря аналоями. В столовой многие учащиеся пользуются своими мисками и ложками. (Шамординская шк.). — Кроватей нет; спят на топчанах. Матрацев нет у многих; большинство спит на дерюгах и ими же укрываются. Зав. от. нар. образ. и инспектура ничего о школе не знают. (Оптино). — Из инвентаря в школе одна борона, тележка и пять лопат. В спальнях нет ламп, у всех болят глаза. Нет чая и кружек. Приходится пить кипяток ложкой из столовых мисок. Мед. осмотра учащихся в этом году не производилось. (Милотичи). — Местный кооператив отказывается снабжать школу необходимыми продуктами, основываясь на том, что учащиеся — не члены кооператива. Учащиеся ездят за 12—15 килом. к частн. торговцам. В одной коморке нет окон, спят на нарах, двое — в классе. (Гусевская шк.). — Семеро учащихся ютятся на кухне и коек не имеют. Не хватает парт на 30 учеников, недостает столов, табуреток. (Темкинская шк.). — Кроме нехватки мебели, замечается большой недостаток в учебниках. Школьной библиотеки нет. Учебный план резко изменен из-за отсутствия средств (Грабцево).

4° *Комсомол.* Общая численность вовлеченных в коммунистические организации учащихся школ соцвоса СССР на 1 дек. 1925 г. достигала 1.472.326, в том числе в городах 595.181, в сел. местн. — 877.145. Главную массу из них — 91,1% — составляют пионеры, 8,9% — комсомол. В общей массе уч. в школах соцвоса всех типов дети, участвующие в организации, в городах составляют 25,1% всего числа уч-ся, в сельск. местн. — 15,7%, в среднем — 18,5%. Наибольший % вовлеченных дают школы повыш. типа и в частности шк. II ст., обслуживающие преимущественно городск. население; по шк. I ст. в городах % вовлеченных близок к % школ повыш. типа, но в деревнях он опускается до 13,7%; в шк. интернатного типа % вовлеченных достигает 44,8, в учрежд. спона — 52,9. По отдельным союзным республикам количество вовлеченных (в %% к общему числу уч-ся во всех школах соцвоса) составляет: РСФСР — 16,7, УССР — 18,4, БССР — 27,9, ЗСФСР — 33,3, УзбССР — 37,7, ТуркмССР — 46,0. В городах представительство детей обоего пола среди пионеров близко к паритету — мал. 53,5%, дев. — 46,5; среди гор. комсомола мальчиков почти в полтора раза

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 451 - 470

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

больше, чем девочек; в деревнях % девочек много ниже: среди пионеров девочки составляют 33,3%, в комсомоле — 25,7%. В массовых средн. и низших уч. завед. профобра члены и кандидаты ВЛКСМ составляют 90%, а 10% составляют члены партии. В общей массе этих уч. зав. комсомольцы и члены партии составляют 36,4%; максимальный % дают школы ФЗУ — 62,3%; в остальных школах профобра % комсом. и партийных колеблется в пределах 28—30%. В школах политпросвета — совпарт., политшколы и курсы, включая и пункты ликвид. неграм. — партийцев и комсомольцев почти поровну; в совпартшколах комсомольцы и пратийные составляют 91,3%, в прочих школах — 67,5%, на ликпунктах партийных 6,6%.

= *Просвет. работа в армии и флоте.* В «Трудах ЦСУ» (т. XXVIII, в. 3, М. 1927) приведены данные ПУР'а о культ.-просв. работе в армии и флоте. На 1 янв. 1927 г. состояло: а) групп по ликвид. неграм. было 1.605, в коих обучалось 22.998 чел. неграмотных военнослужащих; за июль—декабрь 1927 г. обучено было 13.914 чел.; б) политшкол — 2.720, с 66.505 уч-ся; в) парткош: I ст. —2.031, с 48.569 уч-ся, II ст.—1.347 с 29.396 уч-ся; среднее число слушателей на одну политшколу — 24,5, партшколу I ст. — 23,9, II ст. — 21,9. — На то же время насчитывалось 1.509 основных библиотек с 7.095 коллективными абонементами; читателей-военнослуж. было 371.379, из них: лиц командн. состава — 71.185 (19,1%), слушателей и курсантов — 24.807 (6,7%), красноармейцев: а) старослужащих — 144.384 (38,9%), б) последн. призыва — 131.003 (35.3%); на каждую библиотеку в среднем приходится 246,1 чит.-военнослуж.; кроме того, библиотеками пользов. 23.772 лица вольнонаемн. гражд. населения и членов семей военнослужащих. Во всех библиотеках числилось 7.677.015 книг; из этого числа: по обществознанию — 2.508.264 (32,7%), беллетристике — 1.358.414 (17,7%), военн. знаниям — 1.594.989 (20,8%), остальных — 2.215.348 (28,8%). За июль—декабрь 1926 г. книг было всего выдано 5.044.761: по обществознанию 26,2%, беллетристике — 37,6%, воен. знаниям — 15,5%, остальных — 20,7%; среднее число книг, выданных на 1 читателя в месяц — 2,11. Клубов — 718; приклубных кружков — 4.757, из них: политических — 492 (10,3%), общеобразоват. — 735 (15,5%), военных знаний — 469 (9,9%), спортивных — 698 (14,7%), худож. пропаганды — 1.386 (29,1%), прочих — 977 (20,5%); в среднем, на кажд. клуб приходится 6,6 кружков; внеклубных кружков — 2.186; «ленинских уголков» — 5.278, с 16.574 кружками. В кружках при клубах объединено 121.127 чел. — политич. — 10.616 (8,8%), общеобраз. — 12.491 (16,1%), военных знаний — 12.759 (10,5%), спортивных — 25.985 (21,4%), худож. пропаганды — 31.087 (25,7%), прочих — 21.189 (17,5%); из общего числа членов 12.525 (13,0%) — лиц ком. состава, 13.386 (13,8%) — курсантов и слушат., 33.864 (35,0%) — старослужащ. красноарм. и 36.786 (38,1%) — красноарм. последн. призыва; помимо этого, в кружках состоит 9.106 чел. вольнонаеми. гражд. населения и семей военнослужащих.

5° *Пенсии научн. работникам.* По СССР проектируется в тек. году перевести на персональные пенсии 626 научн. работников. На долю РСФСР приходится 280 таких пенсионеров при средн. месячн. ставке в 105 р., на УССР — 120 по 75 р., на ЗСФСР — 198 по 30—60 р. в мес. и т. д. Всего на пенсии научн. работникам и их семьям предположено израсходовать в этом году 491 т. р., или на 80% больше прошлого года, помимо тех сумм, которые отпускаются для этой цели соцстрахом. («Раб. Просв.» 1928, № 6).

8° *Школы по языку преподавания.* В недавно вышедшем издании ЦСУ: «Народное образование в СССР в 1926—27 уч. г.» находим впервые опубликованные данные о распределении школ по языку преподавания. Приводим здесь сведения, касающиеся школ I ст.—Из 97.248 школ I ст. с 7.678 653 учащимися, обследованных ЦСУ, в 1926—27 г. школ с русским языком преподавания было 60.807, с 4.905.945 уч-ся; если к этому числу прибавить 3.347 школ, с 299.961 уч-ся, в которых, помимо русского яз., преподавание ведется и на других языках, то общее число школ с русским яз. преподавания определится в 64.154, с 5.205.906 уч-ся. С украинск. яз. препод. было 13.617 школ (1.187.979 уч.); белорусским — 4.082 (283.519); далее

идут школы: на татарском яз. 2.941 (194.128); узбекском — 1.329 (66.188); тюркском — 1.290 (96.056); грузинском — 1.265 (99.636); немецком — 1.044 (69.787); армянском — 991 (105.963); казакском — 823 (35.618); чувашском — 654 (41.201); еврейском — 435 (35.467); башкирском — 429 (19.912); польском — 374 (20.558); киргизском — 290 (16.264); зырянском — 278 (14.920); туркменском — 275 (7.908); финском — 173 (6.617); марийском — 170 (9.468); мордовском — 128 (9.282); корейском — 110 (7.170); греческом — 100 (6.800); таджикском — 96 (4.934); эстонском — 92 (3.114); бурятском — 71 (2.712); молдаванском — 69 (5.663); кумыкском — 64 (3.899); латышском — 60 (2.158); болгарском — 48 (4.812); вотяцком — 45 (2.275); таранчинском — 32 (1.600); аварском — 25 (789); осетинском — 23 (2.486); чешском — 15 (622); калмыцком — 13 (428); персидском — 11 (1.408); алтайском — 10 (185); шорском — 9 (506); даргинском — 8 (344); черкесском — 8 (406); курдском — 6 (179); пермяцком — 6 (224); китайском — 5 (281); литовском — 5 (196); новосирийском — 5 (328); якутском — 5 (406); лакском — 4 (195); уйгурском — 3 (140); карельском — 2 (61); ногайском — 2 (52); татском — 2 (167); шведском — 2 (101); карачайском — 1 (28); латгальском — 1 (44); телеутском — 1 (32); чеченском — 1 (30); с смешанным языком преподавания, без указания языка — 1.158 школ, с 75.520 уч-ся.

9⁰ «*Крепостные*». (Правовое положение учащих). «Учит. Газ.» (№ 177) пишет: «В обстановке мелочных дерганий, повседневных ущемлений и придирок, часто кончающихся систематическими преследованиями, перебросками и увольнениями, протекает жизнь и работа той части учительства, которой не посчастливилось наладить добрососедские, деловые отношения с риками и виками. Ничем не оправдываемое администрирование, грубое обращение, бестолковая, дорого стоящая государству волокита, преследование «непокорных», использование служебного положения (особенно в отношении учительниц), злостное игнорирование союзных органов — вот те формы, в которые выливаются ущемления со стороны ряда низовых советских органов. В этих ущемлениях и преследованиях учительства со стороны отдельных, потерявших политический компас, административных органов выглядывает отвратительное лицо нашей некультурности». В материалах, помещенных в этом же номере газеты, даны конкретные, «может быть, и не всегда особо яркие и значительные случаи», заявляет редакция, «в целом достаточно характеризующие отношения... низовых советских органов к учительству». Приводим некоторые из этих «случаев», изложением которых заполнено целых десять столбцов газеты. — Председатель Торчинского волисполкома (владимирск. губ. и уезда) Бурдыхин. — «Любит предвика поздно вечером — и особенно в зимние дни — навестить ближайшую школу, Идет он, насупившись, по классным комнатам, — и все то ему не нравится: тут — паутина, там пылинка, одним словом — кругом непорядок! Учительница бегает за ним, краснеет и заикается при ответах, не зная, что делать, как унять разгневанное начальство. Откуда-то вырастает самоварчик... На столе появляется скромное угощение: ломтики ситного, вареньице. Но что это для именитого гостя?.. Увы, в скудном хозяйстве учительницы нет никакой настойки. За чаем предвик... предлагает поехать прокатиться, решительно ставит вопрос о сожительстве, продолжая угрожать при этом всеми карами молодой учительнице... У учительницы положение безвыходное: не сдаться — нажить врага, остаться без работы, а дома одинокая мать-вдова, у которой на руках шестеро ребят... Однажды вечером предвик вместе с учительницей райшколы Ш-вой заехали за учительницей С-вой. Едут лесом. Бурдыкин просит С-ву сойти на минутку: — Секрет есть один. Сообщить нужно. Учительница сошла... Предвик замедляет шаг и, наконец, пытается, под угрозой снять с работы, совершить насилие. Учительница кричит, дает Б. пощечину. На крики С. прибежали на помощь возница и учительница Ш. С того дня началась травля С. Предвик не постеснялся дать наказ: — Молчок! Иначе — в тюрьму за распространение ложных слухов... Здесь сорвалось, в другом месте клюнет. Как-то поехал Б. в Тетеринскую школу. Был навеселе. Заставил выпить и учительниц. Потом

вместе с товарищем совершают над ними насилие. В ту же ночь возвращается в Торчино и вваливается в квартиру воликвидатора, комсомолки Г. и ликвидатора М-ой. И здесь он пытался проделать свои гнусные штуки, но был настолько пьян, что двум женщинам удалось вытолкнуть его за дверь. Так было в прошлый год, с этих похождений начал предвик и текущий. Преследовал заведующую Тетеринской школой, рванулся к другой, Ши-вой, развалился у нее на кровати. В это время его спутник стреляет из револьвера в дверь, должно быть ради забавы и для острастки непокорной учительницы, которой удалось все-таки выбросить пьяного гостя вон. А кто решится жаловаться? Кто хочет потерять место? Нет таких, и Б. преспокойно здравствует, будучи ныне на новой должности зав. организ. отд. уика». Другой «случай»: «Задумали просвещенцы Р. школы II ст. устроить семейный вечер. Побаловаться чайком, разговорами, танцами. Для оживления вечера и, повидимому, для подъема настроения был оборудован буфет: три десятка карамели, пачка печения «Пушкин», кружки чайной колбасы, несколько бутылок пива и ломтики голландского сыра... До 11-ти часов веч. все шло благополучно... Развернулись игры и танцы... И только успел распорядитель объявить па-д'эспань, как в зал вошли четыре фигуры: председатель рика т. Комаров, в окружении секретаря и двух милиционеров... Последовал грозный приказ: — Прекратить немедленно! — Кто-то из участников вечера пытался было сказать, что ничего предосудительного нет в том, что просвещенцы организовали вечер и домашний буфет, но голос этот стремительно увял, лишь только один из милиционеров вырезал слово: — Посажу!..» Третий «случай»: «Учительница Белавинской школы (моск. губ.) Н. уволена по сокращении штата. Впоследствии выяснилось, что количество платных единиц в волости осталось прежним. Все ходатайства Н. о восстановлении в должности, поддержанные сел. советом, школой, общим собранием деревни, упирались в распоряжение красновского вика: «считать увольнение правильным, принимая во внимание ее социальное происхождение, как дочь торговца». — А вот как на местах выполняются постановления высших органов: «В Побединской вол., рязан. губ., председатель вика Безруков на заявлении вол. МК выделить от вика двух представителей в РКК — наложил резолюцию: «Ничего не хочу, ничего не желаю». — Еще «случай». У партийца Павлова, где то в Узбекистане скончалась жена. «Зав. К. 7-леткой получает следующее отношение-молнию: «Завшколой русской сем. С получением сего Мархаметский районный комитет КП(б) Уз просит вас подготовиться к участию в похоронном процессе жены члена партии тов. Павлова... Ответственный секретарь райкома Ганурджанов». Мог ли заведующий 7-леткой выказать себя некультурным человеком и не откликнуться на любезное приглашение самого отсека? Короче — школа, с заведующим во главе, в траурном настроении стояла «в похоронном процессе». Три учительницы, из коих две — кандидатки в партию, не пожелали почтить своим присутствием «похоронный процесс», и теперь уже раскаиваются в этом легкомысленном поступке: их обвиняют в том, что они находятся под влиянием духовенства и кулаков». — Еще «случай». — «Накануне октябрьских торжеств председатель месткома С. р-на совсем с ног сбился: в программе у него — семейный союзный вечер, все так называемые «объективные условия» в виде закусок и прочего — налицо, но без активной самодеятельности какой же вечер?... Но т. Верунев не из робких... Стучит штамп, скрипит перо и... пожалуйте: «Товарищу В-ой. В порядке союзной дисциплины предлагаю вам на предстоящем семейном профвечере исполнить известный романс «Мой уголок я убрала цветами». Предместкома Верунев». Снова скрипит перо и... «Тов. Н-ой... предлагаю вам исполнить русский национальный танец «Метелицу». В результате через полчаса работы составился великолепный ансамбль. И пляска, и музыка, и пение. Но и это не все. Тов. В. слыхал, что на хороших вечерах обязательно должны быть «царицы бала». Для С. района этого, пожалуй, много, а «хозяйку вечера» создать необходимо. И тов. В. пишет: «Тов. Карангозовой. В порядке союзной дис-

циплины продлагаю вам на предстоящем профвечере вступить в исполнение обязанностей хозяйки»... Ссылаясь на работу в районной октябрьской комиссии, К. отказалась от чести быть хозяйкой вечера. Мог ли вынести предместкома такое злостное нарушение профдисциплины? Конечно, нет. И на экстренном, специально созванном заседании месткома был вынесен суровый приговор: — «Исключить Карангозову из союза, как чуждый элемент, разлагающе действующий на учительскую среду».

## ИНОСТРАННАЯ ХРОНИКА

### Австрия

= *Подготовка учителей нач. школ.* Учитель нач. школы в А. получал до сих пор подготовку в учительской семинарии с 4-хлетн. курсом, куда он поступал после окончания 4-го класса средней общеобраз. школы. Семинария давала окончившему аттестат зрелости и звание преподавателя начальных школ. В течении двух лет он занимал место временного учителя, а затем сдавал экзамен преимущественно практического характера (Lehrbe fähungsprüfung), после которого получал право на постоянное место. Требование более широкого образования для преподавателя начальной школы появилось в Астрии, как и в других странах, еще задолго до войны, а вопрос о реформе педагогической подготовки учащих начальной школы обсуждается уже более 30 лет, и в необходимости этой реформы уверены все заинтересованные круги. И если она до сих пор еще не проведена в жизнь, то в этом виноваты создавшиеся разногласия: во-первых, по вопросу об объеме академического образования для нач. учителя, во-вторых, по вопросу о том, в каком размере возможно отказаться от принципа образования учащих в учит. семинариях.

Не малую роль в замедлении разрешения этого вопроса сыграли политические условия. В 1919 г. мин. нар. просв. были изданы положения (Leitsätze), предусматривающие для преподавателя нач. школы (после окончания любой средней школы) академическое профессиональное и специальное образование. Но как известно, вскоре после поры смелых увлечений, в австрийской государственной и общественной жизни юбедили течения, считающиеся с имеющимися уже на лицо традициями. Т. о. появились в начале 1928 г. «Richtlinien zur gesetzlichen Neuregelung der Lehrerbildung in Österreich», которые стоят в довольно резком противоречии с максимальными требованиями 1919 г. Эти планы заключают в себе следующие основные положения: 1) подготовка учителей начальных школ должна происходить в учит. семинариях, которые будут называться учительск. академиями; 2) курс академии — 6-тилетний; первые 4 года имеют целью дать кандидату главным образом общее образование, но кроме того будущие педагоги получают и сведения специально-педагогические; в течении последних 2-х лет изучаются главным образом предметы педагогического характера; 3) для поступления в учит. академию требуется восьмилетнее начальное образование; при приеме производится испытание в объеме учебных планов Hauptschule (см. «Р. Шк.», № 25); 4) учебные предметы первых 4-х лет след.: Закон Божий, немецкий язык, один иностран. яз., логика, психология в связи с педагог. сведениями, история, география, естествознание, химия, физика, математика, рисование, чистописание, ручной труд, пение, музыка, гимнастика; кроме того еще необязат. и дополнит. предметы для преподавательниц женских нач. школ; 5) учебные предметы последних 2-х лет след.: история педагогики и общая теория педагогики, введение в философию, изучение юности, школьная практика, методика школы I ст., педагогика дефективных (Heilpädagogik), введение в внешкольное образование, школьная гигиена, социальное попечение о молодежи (Jugendfürsorge), обществоведение, государственное право (Verfassungskunde), школьное право, краеведение, гимнастика; кроме того обязательно прохождение по выбору общеобразовательных курсов по 3-м из след. предметов: Закон Божий, нем. яз., литература, один иностран. яз., история, география, естествознание, математика, история искусства (Kunstunterricht), хоровое пение, оркестральная музыка; 6) — законченное среднее

образование дает право перехода на 5-й курс учит. академий, при чем требуются известные знания по музыке и рисованию; 7) по окончании учит. академии производится испытание, которое дает право на звание учителя начальной школы и на получение места временного учителя; помимо этого кандидат получает право на поступление в ун-т; 8) после двухлетней практики сдается практический экзамен, которым и заканчивается образование учителя нач. школы; 9) учит. академия служит и для продолжения образования учителей, находящихся уже на службе (курсы, лекции и т. д.); 10) для получения постоянного места в Hauptschule требуется еще и сдача Hauptschullehrerprüfung.

Сейчас же после появления в свет этих планов учит. организации стали выступать с критикой. На первый взгляд могло бы показаться, что между представителями правых и левых организаций существуют непреодолимые разногласия. Однако, если не смотреть на терминологию и остроту полемики, а лишь на содержание выдвигаемых обеими лагерями требований, то можно констатировать почти полное единодушие. Самое большое неудовольствие в левых кругах вызывает то обстоятельство, что, несмотря на стремление учителей к академическому образованию, планы 1928 года все таки оставляют в силе семинарский тип образования, да еще с тем неудобством, что даже прохождение полного шестилетнего курса академии дает не безусловное право на поступление в ун-т, а только «принципиальное». Правые же организации, соглашаясь с системой семинарского образования, требуют, однако, чтобы уже после 4-го курса в учит. академии было введено обязательное испытание на аттестат зрелости, которое являлось бы основанием для вступления на последние 2 курса академии, посвященные предметам специально педагогическим. Кроме того, они требуют, чтобы этот экзамен дал бы и право на поступление в ун-т. В связи с этим стоит и предложение правых кругов о введении преподавания латинского яз. и, в качестве обязат. предмета — одного из новых иностран. яз. Как видно, те и другие круги сходятся в том, что специальное педагогическое образование учителя нач. школ должно иметь характер академический, строиться на основе средн. общеобраз. школы (аттестат зрелости). Если со стороны многих выражается пожелание полного 4-хгодичн. академич. образования, то можно считать, что это требование нужно понимать скорее принципиально, и что приверженцы этого взгляда, по крайней мере для практики ближайших лет, вполне удовлетворятся для учителя низших школ и 2-хгодичным академическим образованием. И если одни круги хотят, чтобы это академическое образование происходило в рамках существующих университетов, в это же время другие настаивают на образовании особых высших педагогических учреждений, и если одни требуют, чтобы подготовка к этому высшему образованию возлагалась на существующие общие типы средних школ, то одновременно другие хотят использовать для этой цели в первую очередь существующие уже учительские семинарии, связывая их с предполагаемыми академическими курсами в одно целое в виде учительских академий; причина этих разногласий лежит не столько в убедительной логике вещей, сколько в том, что имеются разные emponderabilia, которые с сущностью вещей не находятся в прямой связи. Это совпадение мнений всех заинтересованных в вопросе кругов дает основание надеяться, что в Австрии вопрос об академич. подготовке учителей начальной школы будет проведен в жизнь в недалеком будущем. (а г)

### Англия

= *Школы для дефективных.* На 31 марта 1926 г. в Англии было 75 школ для слепых детей с 3.919 уч-ся, 49 школ для обучения глухих с 4.230 учащихся, 192 школы для слабоумных с 16.331 учащихся, 233 — для увечных с 18.804 учащихся и 6 школ для детей-эпилептиков, с 520 призреваемых, а всего 555 школ с 43.804 учащихся. Ощущается большая потребность в школе на вольном воздухе, так как обнаружено, что в 1925 г. 57.395 учащихся начальных школ страдали туберкулезом или острым малокровием.

= *Радио в школах.* В английских школах в настоящее время ряд уро-

ков ведется при помощи радио. В течение года радиопередача осуществляется по особой программе и расписанию между 16 янв. и 30 марта, 30 апр. — 20 июня, 23 сент. — 16 дек. Летом и зимою передавались по радио: по понедельникам лекции по культурн. истории Англии, по вторникам — основы музыки и франц. яз. для начинающих; в среду — фонетика англ. яз. и разбор сочинений Шекспира; в четверг — беседы по природоведению («что происходит за окнами»); в пятницу — история и география Англии, 6 концертов О-ва «народных концертов», театральное представление. Для всех передаваемых по радио лекций изданы конспекты-руководства для учителей; самые лекции общество радиопередачи затем печатает. Из числа вышедших из печати лекций надо отметить: современная драма, музыка и рядовой слушатель; геология и ее развитие; история Европы; учебники франц. и немецк. языков и т. д. (п).

= *Словарь для детей.* Вышел специальный словарь для детей (The Waverley Children's Dictionary ¹/₃). Словарь содержит сто тысяч слов, сопровожденных объяснениями, изложенными применительно к детскому пониманию. Для каждого слова указано не только правильное правописание, но и произношение, история его и неотделимые от него литературные произведения. Словарь снабжен гравюрами и рисунками. (п).

### Болгария

= *Проект реформы повышенного образования.* С 6 по 17 февр. т. г. в мин. нар. просв. заседала комиссия, обсуждавшая поднятый министром нар. просв. Н. Найденовым вопрос о пересмотре программ женских гимназий, с целью приблизить женское образование к требованиям современной жизни. Уже в первом заседании комиссия расширила программу своих работ, занявшись пересмотром программ «неполных гимназий» и прогимназий. Комиссия разбилась на три секции; общих собраний состоялось восемь. Решения, принятые ею, сводятся к следующему: 1) при женских гимназиях с 5-летним курсом, имеющих в настоящее время три цикла (отдела) — реальный, полуклассический и классический — и подготовляющих к поступлению в высшую школу, открыть два новых отдела с 3-летн. законченным курсом и с уклоном в сторону практических знаний: а) гуманитарный, с предметами преподавания общеобразоват. (языки, опытные науки, математика, гуманит. науки), специальными (общая гигиена, воспитание детей, домашнее хозяйство, кулинария и бухгалтерия) и техническими (рисование, рукоделие, пение, гимнастика), ставящий задачей подготовлять девушек к будущей их деятельности матери и хозяйки; б) торговый цикл с предметами преподавания общеобразовательными (языки, опытн. науки, математика, гуманит. науки), специальными (бухгалтерия, товароведение, торговое право) и техническими (машинопись, стенография, рукоделие, рисование, чистописание, музыка, гимнастика), сообщающий девушке подготовку к торговой и промышленной деятельности; 2) при неполных гимназиях открывать особые циклы с 3-годичн. законченным курсом, программа которых (опять таки с уклоном в сторону практических знаний) должна составляться сообразно с нуждами и условиями каждого данного края и в согласии с задачами, преследуемыми технич. и проф. училищами других ведомств, имеющимися в том же крае (комиссия приняла три отдела — торговый, земледельческий и домоводческий); 3) в отношении программ прогимназий, которые совершенно одинаковы в городах и селениях, комиссия, не ломая программ в корне, одобрила однако опыт, производимый окружным инспектором варненского округа, заключающийся в том, что при преподавании естествознания учитываются нужды местного населения в тех или иных специальных познаниях (виноградарство, огородничество, земледелие, птицеводство, скотоводство, шелководство и т. д.). Варненский опыт дал благоприятные результаты и будет постепенно проводиться и в других округах. (и)

= *Частные учебные заведения.* Право частных лиц и отдельных общественных организаций открывать уч. завед. обеспечено едва ли не с первых лет существования болгарск. государства. Частные учебные заве-

дения могут иметь программы, одинаковые с программами правительственных учебных заведений, или же свои особые, весьма от последних отличающиеся; могут носить общеобразоват. и специальн. характер; могут, наконец, относиться к типу начальных, средних или высших. При развитой сети правительственных учебных заведений, всемерно обслуживающих нужды болгарского населения, болгарских частных школ в Б. мало. Частная школа в королевстве — это школа меньшинственная, содержимая или меньшинствами, живущими в Б., или иностранными государствами и организациями. Школы меньшинств в Б. получают субсидии от городских и сельских общин, от окружных комиссий (род земства) и от государства. Преподавание в меньшинственной школе ведется на языке меньшинства, открывшего и содержащего школу. Преподавателями в частных школах м. б. лица, получившие спец. пед. образование как в Б., так и у себя на родине. Правит. контроль следит за тем, чтобы преподавание в частных уч. завед. соответствовало требованиям современной педагогики, а воспитание велось согласно добрым нравам и в духе уважения к законам страны. Применяемые в частных школах учебники и учебные пособия должны быть одобрены мин. нар. просв. Б. Ученики частных школ, выдержавшие окончательные испытания в присутствии делегатов от мин. нар. пр., получают права окончивших соответствующие правит. уч. завед. В 1926—1927 уч. г. состояло частных учебных заведений: 1) детских садов — 30 с 45 учительницами и 1706 детьми; из них: 9 еврейских, 5 армянских, 4 французских, 4 немецких, 3 русских, 2 американских, 1 итальянский, 1 болгарский (католический), 1 румынский; 2) начальных училищ — 1434 с 2363 учащими и 65.276 уч.; из них: 1243 турецких, 22 еврейских, 15 армянских, 9 французских, 4 русских, 3 чехословацких, 2 болгарских католических, 124 болгарских магометанских, 2 румынских и 1 греческое; 3) прогимназий (трехклассных) — 65 с 274 учителями и 4427 учащимися; из них: 35 турецких, 9 французских, 7 еврейских, 3 армянских, 3 немецких, 2 чехословацких, 1 американская, 1 итальянская, 1 русская, 1 румынская, 1 греческая, 1 болгарская католическая. Т. о., как видно, национальные меньшинства, живущие в пределах Б., широко осуществляют свое право на национальную школу, чем, к сожалению, русские и болгарские меньшинства, живущие в других государствах, даже славянских, похвастать не могут. (и)

### Германия

= *Педагогич. докторат.* Педагогич. факультет дрезденского политехникума получил право давать наравне с университетами степень доктора. Новый докторат может быть присуждаем и учителям, продолжающим свое образование на пед. фак. указанного политехникума. Предметом докторской диссертации может быть любой из читаемых на факультете предметов, т. е. в общем те же предметы, что на философск. фак. немецких университетов. Новые доктора будут, однако, носить не степень «доктора философии», а «доктора наук о культуре» (Doktor der Kulturwissenschaften).

= *Католич. женск. учит. академия.* Прусское мин. нар. просв. объявило о предполагаемом открытии католической женской учительской академии в Кёльне. Этот акт вызвал к себе внимание педагогич. кругов, так как министерство отступает от принципа совместного обучения в учебных заведениях для подготовки учителей, уступая требованиям католического духовенства. В боннскую католическую учительскую академию будут приниматься только мужчины.

= *Новый школьный закон* (см. «Русск. шк. за рубежом», кн. 25, стр. 147) не только не прошел через рейхстаг, но и явился причиною нового правительственного кризиса. Школьным законом придется заниматься новому рейхстагу, выборы в который состоятся весною т. г. (ч).

= *Религиозная борьба в школе.* В Берлине, в евангелической гимназии на Зонненбургерштрассе, в средине марта началась забастовка учащихся в знак протеста против превращения этой конфессиональной школы в светскую. Свыше 800 детей бросили занятия. Решение превратить эту гимназию в светскую возникло у школьной комиссии магистрата после того,

как свыше 900 родителей этого района подали просьбу о том, чтобы для их детей была открыта светская школа. В свою очередь родители, которые держались противоположных взглядов, организовали несколько собраний и побудили своих детей объявить школьную забастовку. Около школы были расставлены родительские забастовочные пикеты, при чем родители даже входили в классы и убеждали детей бросить занятия. Учительский персонал гимназии, повидимому, забастовке сочувствовал.

= *Меньшинственные школы.* С осени 1927 г. прусское правительство значительно повысило материальную помощь частным датским школам в северном Шлезвиге. Так реальному училищу в Фленсбурге отпущено на три года по 350 марок на ученика в год; до сих пор это реальное училище получало в год по 5 марок(!) на ученика. Немецкое общественное мнение ожидало соответственного акта датского правительства по отношению к немецк. меньшинству в Дании. Уже год тому назад «немецким школьным союзом» в Д. была подана петиция датскому мин. нар. просв. с просьбою об учреждении немецкой школьной комиссии для школ немецкого меньшинства, о допущении в школы немецк. меньшинства учителей, получивших образование в немецких семинариях и о признании права выдавать аттестат зрелости по крайней мере за одною немец. гимназией и одним реальным училищем в Д. В январе 1928 г. министерство дало о т р и ц а т е л ь н ы й ответ по всем пунктам петиции. В частности, экзамен на аттестат зрелости должен быть по прежнему сдаваем по-датски, а преподавание в старших классах средней школы проводиться на датском языке. Окончившие же немецкую среднюю школу в Д. и державшие экзамены на немец. яз. абитуриенты не будут приниматься в копенгагенский университет. (ч)

= *Школа у сербов-лужичан.* Сербо-лужицкий школьный вопрос приобрел в последнее время большую известность, благодаря статьям, ему посвященным, в журнале национальных меньшинств Германии «Kulturwers» и др. изданиях. Как известно, окруженные со всех сторон немецким населением, разорванные между двумя государствами — Пруссией и Саксонией, а в границах каждого из них между различными административными округами, почти не представленные в пределах городского населения этих районов, два сербо-лужицких племени постепенно германизировались, при чем процесс германизации значительно усилился во время мировой войны. В 1910 г. говорили на одном из обоих сербо-лужицких наречий — в Саксонии — 43.358 чел., в Пруссии — 67.809, а всего — 111.167 ч.; в 1925 г. число говорящих на этих наречиях понизилось: в Саксонии до 28.225 чел., в Пруссии до 12.804, а всего — 71.029; при этом т о л ь к о сербо-луж. язык знали 8% в Саксонии и 7% в Пруссии. Приведенные цифры не обнаруживают, однако, того несомненного увеличения количества говорящих на сербо-лужицком языке, которое имело место в связи с политическим оживлением после войны. Некоторое оживление издательской деятельности, основание сербо-лужицкого «Сокола» (1920 г.), выставление собственных кандидатур при ряде выборов, участие в сокольских слетах в Чехословакии, в ряде международных организаций (в частности в женевской организации нац. меньшинств) и съездов (напр., библиотечном съезде в Праге в 1926 г.) — все это свидетельствует о пробуждении национального сознания и о развитии национального движения. Наконец, весьма значительным событием является выработка о б щ е г о литературного языка обоих племен. (В заметке идет речь только о мужчинах, сохранивших знание родного языка). Школьный вопрос стоит весьма различно в пределах Саксонии и Пруссии. В Саксонии положение сербо-лужицкого языка в школе определено законом 22 июля 1919 г. таким образом: «В чисто сербо-лужицких («венских» по нем. терминологии) и смешанных школах надлежит обращать внимание, чтобы учащиеся усваивали правильное устное и письменное употребление немецкого языка. Дети сербо-лужицкой народности должны быть обучаемы в пределах школьного плана чтению по сербо-лужицки и упражняемы в письменном употреблении сербо-луж. языка, а также должны усваивать сербо-лужицкие детские и народные песни. Учителя... должны употреблять сербо-лужицкий язык на всех ступенях

школьного обучения. При поступлении детей в школу... должна отмечаться их национальность». Число недельных часов обучения сербо-лужицкому языку равно до 3 года обучения 2-м, начиная с 5-го года — 3-м (это число часов является минимально допустимым; на практике оно по большей части повышается). Чисто сербо-лужицких школ в Саксонии, однако, нет. В 49 смешанных обучалось в 1925 г. 3390 детей сербо-луж. и 1289 немецкой национальности, из учителей этих школ 81 сербо-луж. и 53 немецкой национальности. Обучение сербо-лужицкому языку учителей сосредоточено при бауценском семинаре и гимназии. Сербо-лужицкий язык преподается в гимназии и допускается в качестве одного из предметов при экзамене на аттестат зрелости. Вышеупомянутый закон 22 июля 1919 г. содержит оговорку: «Возможно освобождение детей от обучения сербо-лужицкому языку по просьбе родителей и заступ. их место». Некоторая часть родителей, к сожалению, пользуется этой оговоркой; так из упомянутых выше 3390 сербо-лужицких детей — 485 были освобождены от обучения родному языку. Гораздо хуже обстоит дело в Пруссии. В 1920 г. к сербам-лужичанам был применен закон о польских школах (в Верхней Силезии и Вост. Пруссии), предоставляющий инициативе родителей добиваться введения обучения сербо-луж. языку. Того, что осуществляется (и то не без трений) в областях с национально сознательным и организованным польским меньшинством, однако, не так легко добиться политически и культурно распыленному, почти сплошь крестьянскому населению сербо-лужицких частей Пруссии. Шк. администрация ссылается на отсутствие сербо-лужицких учителей. Однако обучение языку все же осуществлено в ряде общин. Подобным же образом обстоит дело и с замещением священнических мест. До войны католич. священники назначались к саксонским сербо-лужичанам из пражского семинара, в настоящее время из одного из саксонских семинаров, где кандидаты обучаются сербо-лужицкому, чешскому и польскому языкам. В Пруссии сербо-лужицкое население лишено возможности иметь собственных священников. Основным политическим требованием сербо-лужицких организаций является объединение в один административный и школьный округ всей территории с большинством сербо-лужицкого населения (в виду почти полной германизации городов это большинство составляет всего около 55%). Осуществление этого требования, конечно, устранило бы основные трудности в решении школьного вопроса наименьшего из славянских племен. Отметим, что, несмотря на рост культурных организаций сербо-лужичан, политическая их консолидация до сих пор не достигнута. В виду отсутствия прочных политических традиций число голосов, подаваемых на выборах в ландтаги за национальные списки, сильно колеблется. Так получили голосов сербо-луж. списки:

| | в Саксонии | в Пруссии |
|---|---|---|
| в 1920 г. . . . | 6000 | 9000 |
| » 1924 г. (май) . | 6400 | 4400 |
| » 1924 г. (дек.) . | 4000 | 1200[1]) |

Возможно, что предстоящие выборы в ландтаги принесут бо́льшие успехи сербо-луж. организациям.

= *Международн. архив детских рисунков.* В Мангейме, при городском музее искусства (Manheimer Stadtische Kunsthalle), в котором в 1921 г. была организована выставка детского искусства под названием «Genius im Kinde», основан в этом году «междунар. архив детских рисунков» (Archiv für Kinderzeichnungen), ставящий своей целью собирание и систематическое изучение с психолог. и педагогических точек зрения свободного рисования детей всего мира. Обращаем внимание русских педагогов на это начинание. Музей по требованию высылает проспекты, брошюры и вопросные листы, касающиеся участия в постоянной педаг. выставке детского рисования. (г)

= *Педагогич. энциклопедия.* В издательстве Beltz в Лонгензальца вышли первые выпуски новой большой пятитомной педаг. энциклопедии (Handbuch der Pädagogik), издаваемой под ред. проф. Г. Ноля (Геттинген) и проф. Л. Паллата (берлинск. центр. пед. института). Первый том посвящен общей теории и истории

[1]) По одному из 2-х округов.

педагогии и будет содержать работы: Ноля, Штенцеля, Нейманна, Бена, Делекара, Кона, Саксе. 2-ой том посвящен биологич., психолог. и социологич. основам педагогики (статьи Тугендрека, Ноля, Эрисманна, Петерса, Шарл. Бюлер, Бобертога, Крика, Бонди). 3-ий том — «Общая дидактика и теорая воспитания» (Флитнер, Венигер, Б. Отто, Паллат и др.). 4-ый том — «Социальная педагогика» (Гертр.Бэймер, К. Бонди, Г. Ден и др.). 5-ый том — «Теория школы и школьные системы» (Ноль, Блохманн, Тезар, Флитнер и др.). Отдел об иностранных школьных системах написан С. И. Гессеном. (г)

= *Конгресс врачебной педагогики.* Общество врачебной педагогики организует 11—14 апр. в Лейпциге 4-й конгресс врач. пед. Кроме докладов и рефератов, посвященных общим вопросам эспер. и общей психол., психол. ненорм. детей, мышлению и речи глухонем. детей, школам для дефективн., пед. психиатрии и т. д., предполагается осмотр соответствующих учреждений Лейпцига, а также ряд выездов в соседние города (Хемниц—осмотр школы для слепых и т. д.). (г)

### Италия

= *Дидактический музей.* Мин. нар. просв. при флорентийском университете организован центральный для всей И. «национальн. дидактический музей». Задачи музея: 1) собирать дидактический материал и учебные пособия, относящиеся к различным типам школ и различным предметам препод. (в особенности журналы, офиц. издания, закон. распор., циркуляры, инструкции и т. д. по всем типам школ); 2) собирать и сохранять иконографич. и документальный материал (а также печатный), относящийся к истории отдельных итал. школ, продукты школьной работы учеников, имеющие интерес для изучения психологии ребенка или характеризующие те или иные методы преподавания, детские журналы, дневники и т. д. («L. Ed. Naz.»). (г)

= *Институт учебного фильма.* На последнем съезде лиги наций в сентябре 1927 г. лиге был приподнесен в виде подарка от итальянского правительства институт учебного фильма в Риме. Как видно из проекта его устава, институт имеет задачей изготовление и распространение учебных фильмов из области искусства, промышленности, земледелия, педагогики, здравоохранения и социальных вопросов, и обмен этими фильмами с различными странами. Несомненно, что фильм — одно из могущественнейших современных средств пропаганды — и в связи с этим организация международного учебного фильма происходит не без борьбы между разными национальностями. Проект устава ин-та выработан итальянским правительством совместно с главным секретариатом лиги наций и директором междунар. ин-та интеллектуального сотрудничества и уже представлен совету лиги наций, который передал его для рассмотрения междунар. комитету интеллектуального сотрудничества, комитету защиты детства и международному бюро труда. Несмотря на то, что в проекте устава ясно видно стремление охранить ин-т от политич. и узко национальных влияний (так, в правлении ин-та, возглавляемом, правда, представителем итальянского правительства, сохранено сильное влияние за международным комитетом интеллект. сотрудничества и привлечены представители лиц и организаций, заинтересованных в учебном фильме), руководящие представители немецкого «Lehrfilm'a» с недоверием относятся к основанию ин-та. Они находят, что последний, основываемый взамен предполагавшегося раньше (на 1-м конгрессе деятелей учебного фильма в Базеле в апр. 1927 г.), не будет способен в достаточной мере нейтрально проводить работу. Борьба за физиономию международного учебного фильма, разгоревшаяся теперь, будет, вероятно, разрешена на 2-м конгрессе деятелей уч. фильма в Гааге 1—15 мая т. г. (ч)

### Персия

= *Школьное дело.* В «Заре Востока» (№ 1597) помещена интересная статья Гипа о персидской школе. — В истории школы Персии автор различает два периода: до и послеконституционный. Низшая, массовая школа — «медресэ» в первый период, когда Запад не наложил еще руки на внутренние отношения П., была почти единственной формой учебн. за-

ведения. «Программа» медресэ несложна: изучение корана, изречения богословского или назидательного характера Саади, поэта персидского средневековья, и элементарные сведения по арифметике. Нередко особенно ревностные учителя вводили и географию, которая являлась бессвязным пересказом какого-нибудь Хаджи или Кербалая, возвратившегося из паломничества по святым местам. Учителя медресэ почти все без исключения из низшего духовенства. Невежественные, полуграмотные и слишком далекие от идеи просвещения, они избирают свое ремесло лишь в виду его доходности. Эта примитивная школа является тем не менее крупным достижением шиитского духовенства, которое посредством широкой сети медресэ могло диктовать свою волю многомиллионному населению. В послеконституционный период жизнь выдвигает необходимость создания новой школы. Было организовано мин. нар. просв., поставившее себе целью открыть в главных городах среднеуч. завед. по типу европейских и оздоровить низшую школу. Наиболее отсталые круги, рука об руку с поставленным перед опасностью потерять монополию на медресэ духовенством, делали самые отчаянные попытки, стараясь не допустить в страну шиизма «идей Кафара», но время брало свое, и вскоре был открыт целый ряд новых школ. Несмотря на правит. контроль, низшая и отчасти средняя школа все еще не эмансипировались от влияния духовенства: школа на долгие годы оставалась все тем же медресэ. Обманчив лишь внешний европейский вид школ, хотя нельзя отрицать, что с каждым годом состояние персидской школы улучшается. Школа послеконституционного периода своим относительно нормальным существованием и модернизацией немало обязана глухой борьбе правительства с духовенством, в котором шах не раз видел врага; европеизируя школу и постепенно отчуждая ее от религии, правительство ослабляло своего противника. В настоящее время в П. уже довольно широкая сеть средне-учебн. завед. Учителя вербуются преимущественно из лиц, окончивших иностр. школы. Программа — слепо подражает европейской школе того же типа; методы преподавания — старые. Если правительством обращено достаточное внимание на улучшение средней школы, то надо сказать, что им сделано пока очень немногое для улучшения низшей, колоссальная роль которой, очевидно, недооценивается: и по сей день в сотнях городов и деревень первая ступень — медресэ. — Гораздо позже стали открываться школы для девочек. Только они не массовые школы, и в составе их учащихся преобладают дети персидской аристократии и торговой буржуазии; в этих школах девочки обучаются изящному рукоделию, грамоте или французскому яз. у персиянки, окончившей ту или иную иностранную женскую школу. Лишь в 1926 г., наряду с рядом других нововведений, мин. нар. просв. П. был принят законопроект, устанавливающий обязательное обучение всех девочек до 16-летн. возр. в специальных школах, программа которых должна носить общеобраз. характер. Надо сказать, что этот законопроект, к сожалению, еще далеко не претворен в жизнь. Весьма отрицательно действует на нар. просвещение и отсутствие достаточно квалифицированных педагогов, хороших учебников и в результате этого — цельной и рациональной программы. Школы повышенного типа для подготовки учителей поставлены плохо; среди учителей людей с средним и тем паче с высшим образованием немного; с специальным лишь несколько человек. Учебники переводятся в большинстве случаев с европейских языков без всякого подбора. Средняя школа максимально схоластична, оторвана от жизни, но тем не менее она — большой шаг к настоящему просвещению: организационно — это уже школа; остается оформить ее методически и рельефнее выявить ее общественные линии. — В довершение европеизации школьного дела мин. просвещения открыты в Тейране университет (Дороль-фенуи) и высшая музык. школа, которой много сделано в области подготовки музыкантов-педагогов. — Говоря о нар. образ. в П., нельзя не коснуться школ миссионеров. Первая такая школа была открыта в Тейране в начале прошлого столетия братьями католич. ордена св. Лазаря. Затем, когда Париж уступил политическое влияние Вашингтону, в П. пришли американские миссионеры, разбросав-

шие по всем углам страны свои школы. За последнее время миссионерские школы, косвенно подверженные правительств. контролю, постепенно теряют свое значение. Наряду с этим наблюдается рост в П. «советских школ» (к началу тек. года их насчитывалось семь). — Опубликована смета государственных расходов на 1927—28 г.; исчисленная в сумме 448.489.432 крана, смета предусматривает отпуск на народн. просвещение всего 8,9 милл. кран, т. е. около 2%.

### Польша

= *Школьная реформа.* Министерский проект школьной реформы (см. «Р. Ш.», кн. 25-я, статья проф. Д. М. Сокольцова: «Организация школы в Польше», стр. 64—82; «Хроника», стр. 148) вызвал оживленную полемику. В начале тек. года проект реформы обсуждался целым рядом съездов. Съезд ректоров высших школ, состоявшийся в Варшаве 16 и 17 янв., единогласно высказался за сохранение восьмиклассной общеобразовательной гимназии. Постановление съезда выражает не только единодушное мнение 12-ти ректоров польских высших уч. зав., но, повидимому, и столь же определенный взгляд на реформу польской профессуры, так как вопрос предварительно рассматривался в советах профессоров всех высших школ, и ректора на съезде выступали с соответствующими директивами. Столь же решительно высказался против министерского проекта и съезд директоров средних школ, заседавший в Варшаве 21 и 22 янв. Съездом принята след. резолюция: «Основой народного образования должна быть 7-миклассная низшая школа возможно более высокого типа; основным типом средней общеобразовательной школы должна стать 8-миклассная гимназия, опирающаяся на первые четыре класса низшей школы; на основе первых четырех классов низшей школы должны строиться высшие классы той же школы, 8-миклассная гимназия и определенные типы технической школы; в тех местах, где имеются соответствующие условия, школьные власти могут, в виде опыта, открывать средние школы нового типа (в составе старших классов), опирающиеся на высшие классы начальной школы». В январе же т. г. состоялся в Варшаве делегатский съезд профессион. союзов учителей средних школ. Высказавшись в принципе за «единую школу», и этот съезд признал необходимым соблюдать крайнюю осторожность в деле проведения реформы, особенно имея в виду совершенно неудовлетворительное состояние современной нач. школы, ни в коем случае не могущей в настоящее время играть той роли, которую отводит ей проект школьной реформы. (с)

= *Союз родительских организаций.* Союз этот возник еще в конце 1924 г. В прошлом году состоялся в Варшаве первый всепольский съезд комитетов 204 родит. организаций, входящих в союз. Более полугода, как издается союзом печатный орган объединенных отцов — «Голос Родителей» («Glos Rodziców»). В № 3—4 этого журнала опубликован выработанный указанным съездом «катехизис воспитания для родителей». Основной задачей катехизиса является поднятие морального уровня современной семьи, привлечение родителей к активной борьбе с растлевающими влияниями на молодежь современной улицы, кино, театра, литературы и т. д. Основные положения катехизиса формулированы так: необходимо поднять авторитет семьи и усилить строгость в воспитании, не уменьшая сердечного отношения к ребенку(!); нужно следить, чтобы дети дома не проводили время в бессмысленной праздности; следует воспитать в детях уважение и любовь к школе, пробудить в мальчиках рыцарские чувства к женщине, заботиться о предоставлении детям здорового материала для чтения и совсем не иметь в доме вредной для детей литературы, внимательно следить за детьми в часы отдыха, не давать им без особой нужды денег и требовать строгого отчета в их израсходовании, заботиться об организации разумных развлечений для детей, воспитывать в детях уважение к школьному мундиру. Катехизис настоятельно рекомендует искоренять курение, безусловно воспрещает употребление спиртных напитков дома и вне дома; он требует, чтобы детям вовсе не позволялось играть в карты, рекомендует заботиться о гигиене ребенка и тщательно оберегать его нервную си-

стему от каких бы то ни было потрясений. — Среди родителей в последнее время возник проект организации «моральной скорой помощи» («pogotowia moralnego»); проектируется составлять группы из зрелых и тактичных людей для наблюдения за молодежью вне школы и дома. — На помощь родителям приходит печать; между прочим, издательство «Хорошая пресса» («Dobra prasa») начала выпускать серию книг, разрабатывающих вопросы семейного воспитания («Семья и дети», «Семья и школа», «Церковь и школа», «Дети и кино», «Дети и театр» и т. д.). — Обращено внимание на дело воспитания школьной молодежи и министерством нар. просв. В конце прошлого года опубликовано краткое положение об обязанностях классных наставников средних школ; совсем недавно издано распоряжение о вечерах, коим учащимся предоставляется посещать только вечера, устраиваемые школами или родителями; вечера эти должны устраиваться накануне, а не в самые праздники, чтобы не утомлять учащихся; модные танцы на этих вечерах воспрещены... (с)

= *О служебных правах учащих.* Министерство нар. просв. издало циркуляр, согласно которому преподаватели средне-учебн. завед. не могут, без разрешения управления уч. округа, занимать какие-либо должности в учреждениях, а также иметь дополнительные уроки. Воспрещается также преподавателям заниматься торговлей

= *Здоровье и гигиена учащихся.* Санитарно-медицинский надзор в течение марта т. г. в 36 виленских городских нач. школах обнаружил 109 учащихся больных экземой, 300 — с признаками туберкулеза, 1.351 грязных, 357 вшивых; в январе—марте прошлого года вшивых детей насчитано было 1.357 чел. («Утро», № 86).

### Румыния

= *К реформе сред. школы.* В «Румынском социальном ин-те» в Бухаресте состоялся доклад генерального секретаря мин. нар. просв. К. Кирицеску о реформе румынской средшколы. — Вопрос о реформе школы поставлен в Р. давно. Широкие общественные круги страны крайне недовольны состоянием школы, говорят даже о её интеллектуальном и моральном банкротстве. Результаты экзаменов по бакалаврату вполне оправдывают точку зрения об-ва на положение среднего образования. Докладчик, считая выводы общественного мнения преувеличенными, все же вынужден был согласиться, что румынская средняя школа не дает своим питомцам достаточной этической подготовки, не развивает в них уважения к человеческой личности, не сообщает им должного понимания социальной проблемы и т. д. Главной причиной всех этих недостатков докладчик склонен считать чрезмерный рост средней школы. В довоенное время в Р. было 55 средних школ; в настоящее время только в Старом Королевстве уже 141 школа, общее же число средних школ в стране достигает 366. Увеличение Р. территориально и вступление крестьянского населения в общественную жизнь усложнили обстановку; для удовлетворения крестьянских нужд основывались в большом числе новые школы, расширялись уже существующие; совершенно чужие факторы стали влиять на дело школьного руководства, направлять школьную политику. Докладчик защищает проект школьной реформы, выработанный министерством нар. просв., но полагает, что реформа не будет в состоянии коренным образом изменить теперешнее положение школы: социальные причины падения школы реформа устранить не в состоянии. Главной задачей реформы должно явиться предоставление учительскому персоналу хороших материальных и правовых условий. — Проект реформы сред. школы спешно обсуждается в парламентской комиссии по нар. образ. В первой половине марта депутаты, представители меньшинств, представили свои пожелания относительно реформы мин. нар. образ. д-ру Ангелеску.

= *Льготы для учителей.* Мин. нар. просв. издало постановление о том, чтобы в так наз. «культурных округах» учителя средних школ получили прибавку в 50% основного жалованья. В эту категорию входят учителя, принадлежащие к учебн. округам Тимишора, Орадия, Браилова, Констанцы, Черновиц и Кишинева.

= *Запрещение студенч. собраний.* Мин. нар. просв. отдало цирк. распоряжение всем университетам и высшим школам страны о том, что

впредь до особых распоряжений ни под каким видом не разрешается устройство каких бы то ни было студенческих собраний, балов и вечеров, независимо от их цели. Студенческие организации выпустили много манифестов, написанных в резких выражениях по адресу правительства и содержащих протест против преследования студентов. Три студента, редактировавших один из последних манифестов, арестованы и предаются военному суду.

### Франция

= *Школьные кооперативы.* Главная задача шк. кооперативов — улучшение благосостояния школы. Шк. к. прежде всего воодушевлены кооперативным лозунгом: «один для всех, все для одного»; затем чаще провозглашаемой, чем осуществляемой истиной, что «школа должна быть подготовлена к жизни», и, наконец, педагогич. аксиомой, высказанной еще Руссо: «свобода, когда она имеет своим коррективом ответственность, есть единственно настоящая воспитательница, и только одна она достойна демократии». Цели, преследуемые ш. к., весьма разнообразны: быть инициатором различных улучшений, доставать средства, изыскивать способы их наилучшего употребления в деле и т. п. Средства шк. к-ов составляются из складчины, от продажи медицинских растений, старого железного лома, костей, тряпок, доходов от организуемых лоттерей, вечеров, сбора пожертвований от населения, муниципалитетов и кооперативов взрослых. Капиталы ш. к. расходуются на покупку кинематографических аппаратов (любимая цель), наглядных пособий, книг и журналов, на приобретение различных предметов для школьного музея, на установку радио, на организацию экскурсий; на средства кооперативов украшаются шк. помещения и дети приобщаются к художественным занятиям (рисование, лепка и т. п.). Дети на деле учатся пониманию глубокого смысла слова «служить» и помогать другим, более бедным школам, украшать и оборудовать их классные помещения и даже субсидировать различные учреждения для сирот, бедных и больных. Школа, так. обр., делается светоносным центром деятельного добра. К 1928 г. насчитывается более 4.450 ш. к. Будущее кооперативов может быть огромно. В целях координирования деятельности ш. к. предполагается выработать примерный устав для федеративного объединения их — сначала в масштабе отдельного департамента, а затем — общегосударственном. Этой центральной организацией мог бы руководить большой, объединяющий все шк. кооперативы, журнал, с предоставлением местным учреждениям самой широкой автономии. Так. обр. была бы осуществлена «школой и для школы» мечта Лесажа: «свобода в порядке» путем нового применения федеративного принципа. Литература по шк. коперат. движению: M. Profit: «La Coopération à l'école primaire»; Ed. Delegrave, M-me Coulon: «Les coopératives skolaires»; «L'école coopérative», bulletin trimestrial; «Coopérateur scolaire», journal mensuele. Последний — лучший журнал, рассматривающий все вопросы движения; восемь страниц кажд. номера отводятся обсуждению вопросов, выдвигаемых самими учащимися; очень часто сами же ученики рассматривают и решают эти вопросы; журнал помещает рисунки учеников.

= *Радио в школах.* Министр. нар. просв. разослал в 1927 г. попечителям уч. округов спец. циркуляр о применении в школах радио-передач. Указав на ту важную роль, которую может сыграть в школьном деле радиопередача, циркуляр обращает внимание школьных властей на необходимость основательного ознакомления учащих с установкой и содержанием кино-аппаратов, отвечающих своему назначению, дает общие указания о порядке отпуска средств на организацию практических курсов по радиоведению в учительских ин-тах, кредитов на приобретение необходимых материалов и аппаратов для коммунальных и дополнительных школ и т. д. («Radio-journal». Praha, 1927. № 38). (п)

= *Школьн. политика в Эльзасе.* Как сообщала «Русская школа за рубежом» (кн. 24) Пуанкарэ провозгласил новую программу культурной политики, существо которой сводится к признанию прав немецкого языка в школе. Сейчас, наряду с началом осуществления этой программы, развертывается борьба всех французских

партий против так наз. «автономистов» (сторонников автономии Эльзаса). Эта борьба приобрела педагогический характер постольку, поскольку противники автономистов (в том числе и сам Пуанкарэ в своей страсбургской речи в феврале 1928 г.) отрицают всякую возможность культурной связи эльзасских немцев с Германией и отрицают даже и роль немецких культурных традиций в Эльзасе. В связи с этим возникает проблема построения такого курса немецкого языка, в котором содержанием была бы исключительно или в преобладающем количестве французская культура. Т. о. преподавание немецкого яз. и на немецком яз. в Эльзасе войдет в общую систему французской «региональной педагогики» (о региональной педагогике см. «Основы педагогики» проф. С. И. Гессена). (ч)

### Чехословакия

= *Неизвестный труд Яна Амоса Коменского.* Д-р Отокар Одложилик нашел в Лондоне в Public Record Office фрагмент дотоле неизвестного пансофического трука К. вместе с 4 тоже еще не опублик. его письмами (к Сам. Гарлибу и А. Аманту) от 1638 г. Написанный по-латыни фрагмент, по мнению д-ра О., является отрывком из оставшейся незаконченной книги К.: «Porta sapientiae» (Врата мудрости), задуманной им в параллель к «Janua lingvarum» (Введение в языки). Фрагмент и письма будут изданы в виде приложения к журналу «Časopis Matice Moravské» за 1928 г. (г)

= *Школа для цыган.* Очень интересный опыт организации школы для цыган сделан в Ужгороде. Школа была открыта в дек. 1926 г. школьн. отделом гражд. управл. Подкарп. Руси по проекту учителя Федора (референта школьн. отдела). Средства на открытие школы были предоставлены мин. нар. просв., г. президентом республики, вице-губернатором Подкарп. Руси, а также самими цыганами, принявшими участие в постройке здания школы своим трудом. Преподавание ведется на словацк. яз. по программе, приспособленной к особым условиям цыганской школы (с употреблением в пении и при объяснениях и цыганск. яз.). Особенностью учебн. плана является обучение музыке (игре на скрипке) всех детей. В школе обучается около 50 детей. Посещаемость за 1½ года ее существования была очень высокая (около 85% всех цыг. детей шк. возраста). Школа пользуется большим успехом среди цыганского населения Ужгорода. (г)

= *Юбилей проф. Ю. И. Поливки.* Исполнившееся 6 марта семидесятилетие со дня рождения проф. Ю. И. Поливки было отмечено рядом торжественных собраний в Праге. На первом собрании в большой аудитории славянского семинария Карлова ун-та проф. Гораком была дана прекрасная характеристика юбиляра, как ученого слависта и выяснено его отношение к русской науке. От русских организаций юбиляра приветствовал проф. Францев. Особое чествование этого искреннего и верного друга России (верного ей и в тяжелую годину) было организовано русско-чешской еднотой. Многочисленными ораторами были отмечены заслуги проф. П. для дела русско-чешского единения, его отзывчивость в деле помощи русским беженцам, его труды по организации помощи русским ученым, голодавшим в сов. Рос. сии в страшные годы военного коммунизма. Редакция «Р. Ш.» послала юбиляру след. приветствие: «Глубокоуважаемый Юрий Иванович, редакция единственного в настоящее время свободного педагогического журнала на русском языке приносит Вам свои самые искренние и сердечные пожелания в день Вашего славного семидесятилетия. В течение всей своей плодотворной научной и общественной деятельности Вы обнаружили по отношению к русской науке, русскому просвещению и русской общественности совершенно исключительное понимание и самую неподдельную любовь, которые имеют для нас тем бо́льшую ценность, что Вы, с присущим Вам идеализмом воли и реализмом мышления, всегда руководствовались научной истиной, как бы ни была она под час неприятна господствующей тенденции и личным симпатиям. Ваши заслуги по упрочению русско-чешских отношений громадны и принесут еще свои плоды, когда русская общественность воспрянет от оцепенения, в которое её повергли пережитые нашей родиной потрясения. А Ваша исключительная отзывчи-

вость для многих из нас, живущих в изгнании, служит незабываемым источником утешения».

### Швейцария

= *Интернациональн. школа.* Идея организации интернациональной школы, построенной на новых основаниях, родилась в кругу деятелей, работающих в международных учреждениях в Женеве (Красный Крест, Бюро Труда, Лига Наций). Ежедневная работа над вопросами сотрудничества всех народов в духе справедливости и всеобщего мира пробудила у сотрудников этих международных организаций желание привить своим детям с раннего возраста стремления к солидарности и братству, ввести их в эти вопросы в то время, когда они могут быть легко ассоциированы их детским сознанием. Интернац. школа начала работать с сентября 1924 г. Уже в течение первого уч. года число учеников школы утроилось. Это заставило основателей увеличить число классов и открыть в деревне интернат, хотя сама школа помещается в городе. Школа дает и начальное и среднее образование. Преподавание ведется на англ. и франц. языках одновременно. Руководители школы поставили себе трудную, но прекрасную задачу дать национальное образование, не угашая интернационального духа. В постановке преподавания они пошли путями, открытыми новой педагогикой. Первые классы ведутся по свободной системе Монтессори. С 8—10 лет начинается систематическое и жизненное изучение мира, основой которого является география. С одаренными учениками каждый день ведутся беседы на актуальные темы — сессия Лиги Наций, локарнский договор, экспедиция к полюсу, путешествие в Африку и т. п. Для обновления преподавания интерн. школа решила изменить обычный уч. план в направлении, указанном так наз. новыми школами. Для этого она должна была произвести выбор уч. материала и пожертвовать по необходимости кое-чем из старой, общепринятой программы. Ее нововведение состоит в том, что она сделала изучение земного шара основой образования и связала с ним почти все учебные предметы. Руководящая идея этого изучения — «жизнь человека есть функция всей вселенной». Необходимые сокращения коснулись главным образом истории и истории литературы. Это важное решение заслуживает еще обсуждения. Правда, литература вводится в школу другим путем. Если она не существует, как предмет систематического изучения и как экзаменационный предмет, то она сделалась отдыхом и источником радости, из которого дети черпают беспрестанно. Что касается истории, то она сокращена скорее как предмет экзамена, чем как материал изучения, к которому нужно постоянно прибегать, чтобы иметь ключ для решения вопросов, поставленных настоящей эпохой. (п)

= *Помощь русским детям.* Под влиянием статьи В. В. Руднева об условиях жизни русских детей в эмиграции («Р. Ш.»), № 26), в Женеве, под председательством профессора женевск. ун-та Л. Вальтера (L. Walther, 35e Chemin dc Miremont, Genève), организовался кружок помощи детям русских эмигрантов, члены которого собирают ежемесячно взносы в пользу русских детей.

= *Русские лекции.* С. И. Карцевский, избранный недавно литературным факультетом женевского ун-та экстроорд. профессором, прочел в разных городах романской Ш. ряд лекций на франц. яз. об эмигрантской школе, о школе в совет. России, о школьном деле в Чехословакии, вызвавший большой интерес. Особенный успех, отмеченный в местной прессе, имели лекции о Льве Толстом, прочитанные в актовом зале ун-та. (г)

### Эстония

= *Десятилетие государства.* Государственное собрание в день десятилетия существования Эстонии обратилось к населению страны с воззванием. В нем, между прочим, говорится: «В Эстонской республике не должно быть места национальной нетерпимости и притеснениям. Эстонская конституция дала определенные обещания оградить культурные права отдельных народностей. Эти обещания республика старалась выполнить, предоставив проживающим в ее пределах другим народностям возможность образовать свое национальное самоуправление

для развития своей национальной культуры. Э. не хочет связывать с собою другие народности путем лишения их самобытности; наоборот, она хотела бы увидеть, что все проживающие на ее территории народности, сохраняя свои национальные особенности, в то же время своею верностью государству, своим участием в осуществлении задач, стоящих выше национальных интересов, слились в единый народ, признающий Э. общим, единым для всех отечеством». Воззвание опубликовано на пяти языках: эстонском, русском, немецком, еврейском и шведском.

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

### Бессарабия

= *Пожелания русских учителей средней школы.* В аккерманской газете «Нов. Вр.» (№ 198) напечатаны следующие пожелания бессарабских (так в Румынии в данное время зовут русских) учителей: 1) все преподаватели ср. уч. зав., которые занимали свои места до присоединения Б., должны быть признаны «дефинитивами» и их положение скреплено королевским декретом о назначении; 2) преподаватели, получившие полноту прав при русском режиме, но назначенные в Б. после 14 авг. 1918 года, также должны быть признаны «дефинитивами», как это было с преподавателями буковинцами; 3) преподаватели средних школ, имеющие права и прослушавшие курсы в Яссах и Кишиневе и сдавшие успешно экзамены при ясском ун-те, должны быть признаны штатными преподавателями («титуляр провизорию»), так как такое право уже предоставлено трансильванским учителям; 4) преподавателям, окончившим русские учит. ин-ты, должно быть предоставлено право преподавания не только в учит. семинариях, но и первых четырех классах сред. школ, как это было предусмотрено при русском режиме; 5) преподаватели, имеющие только ун-тские «зачетные свидетельства», если они прослужили не менее пяти лет, должны получить звание «титуляр провизорию».

=*Закон о подданстве.* По проекту закона о подданстве, внесенному правительством в парламент, всем лицам, которые по каким бы то ни было причинам еще не произвели оценки своих прав на румынское подданство, будет дан для этого последний срок до 1 янв. 1929 г.

= *Сближение семьи и школы.* По инициативе директора аккерманской мужской гимназии по воскресеньям классные наставники каждого класса будут собирать родителей учащихся для сообщения им сведений о поведении и успехах их детей и для ознакомления с домашней обстановкой учащихся. Эта мера приветствуется, как шаг к сближению семьи и школы. («Нов. Вр.», № 213).

= *Абитуриенты частных гимназий.* Мин. нар. образ. постановило предоставить абитуриентам средних частных школ с преподаванием не на румынском языке последний срок для эквивалирования их аттестатов. Соответствующие экзамены состоятся в мае.

### Китай

= *Союз русских учителей в Харбине.* По данным «Объединения русских учит. организаций за границей», в Х. кроме 3—4 высш. уч. зав. имеется 15 средн. русских школ и свыше двух десятков низших. Школы китайской вост. жел. дор. (3 средних и около 10 низших) — советизированы, и учащими в них могут быть, по положению, лишь подданные СССР. Учительство не-советских русских школ, в большинстве разрозненно, борясь с материальной нуждой. Слабое стремление этой части учительства к организации зависит, главным образом, от резкого колебания политических настроений Х. Особую группу учителей-эмигрантов составляют учащие, уволенные три года тому назад совет. властью из школ кит. вост. жел. дор. за непринятие совет. подданства. Их материальное положение — плохо, так как правление жел. дор., одной из богатейших в мире, до сих пор не выдало им полного рассчета, не смотря на многократные и настойчивые ходатайства перед китайскими властями, и даже не уплатило им летнего жалования в год увольнения (1925). Большинство уволенных, как известно, устроилось в эмигрантских школах, часть получила другие заработки, и только 3—4 учащих, приняв совет. подданство, вернулись в школы дороги, где труд оплачивается

чрезвычайно высоко. В числе уволенных в 1925 г. жел.-дорожных учащих (приблизительно, 150 чел.) был весь состав Правления «союза учителей китайской вост. дороги». Эта организация сохранилась до сих пор, но жизнеспособность ее слаба. Обусловливается это общей политической обстановкой, а также и неопределенностью правового положения союза. В 1920 г. устав союза был утвержден главноначальствующим в крае, но в период первых осложнений между китайск. правительством и сов. властью, года два тому назад, уже после увольнения учителей из школ дороги, все железнодорожн. союзы и организации объявлены закрытыми. Учительский союз оказался в двусмысленном положении: члены союза на жел. дор. не служат, а перерегистрировать устав (отбросить в наименовании союза «кит. вост. ж. д.») — власти не разрешают. Фактически союз существует; об этом знает и местная власть; но полулегальное положение его и отсутствие средств, как следствие неаккуратного поступления членских взносов (50 центов в мес.), не дают возможности развернуть культ.-проф. работу. Время от времени устраиваются «чашки чаю», читаются доклады на пед. темы; взаимопомощь отсутствует. Главной заботой правления союза, во главе которого со дня увольнения с дороги стоял Н. Д. Вишневский, было сохранение организации от распада. В последнее время, в связи с наметившимся более широким объединением эмиграции на Дальнем Востоке, для учит. союза тоже как-будто наступает пора оживления, но в какие размеры и формы это выльется — сейчас предугадать трудно. В союзе состоит 138 членов. Получить разрешение на созыв общего собрания пока невозможно, поэтому правление, после ухода Н. Д. Вишневского (назначен правит. инспектором русских школ), на правах общего собрания, избрало нового председателя (В. С. Фролов, директор одной из эмигрантских гимназий в Х.).

### Латвия

=*Положение русской школы.* При обсуждении в сейме сметы м-ва образ. с большой речью о положении русского просвет. дела в стране выступил деп. Е. М. Тихоницкий, который особенно подчеркнул недостаточность развития обязательного обучения среди русского меньшинства. «До 40% детей шк. возраста лишены школы за недостатком ее. Напр., в люцинском у. на 20.000 русского населения всего 12 русских школ, в режицком при 28% русского населения нет русской 6-тиклассной школы, в иллукстском на 11.000 русского населения всего 11 школ. Местные самоуправления, по недостатку средств, отказывают населению в открытии школ. Необходимо помочь им со стороны казны и прежде всего взять целиком содержание учителей на гос. средства. Ненормально положение русских комплектов при латышских школах. Нередко эти комплекты в два-три раза больше, чем латышские школы, при которых они находятся. Но русские учащиеся лишены книг, пособий, помощи со стороны самоуправления, а русский учитель находится в приниженном положении. Необходимо урегулировать положение комплектов. Также возбуждают большое недоумение школы со смешанным составом, находящиеся в общем департаменте. Напр., в Боровке, иллукстского у., из 300 учащихся 180 русских и 25 латышей. В Старой Слободе, люцинского уезда, на 150 учащихся 18 латышей, 40 русских, 85 белоруссов; в зилупской правит. школе 110 русских и 125 белоруссов. Но ни в одной из них нет русских или белорусских комплектов. Преподавание ведется на латышском яз. Необходимо согласно закону выделить меньшинственных учащихся в особые комплекты. Русская школа страдает нередко от неудачного назначения учителей школьною управою. Русский Отдел, по закону руководящий делом образования русского меньшинства, совсем отстранен от открытия русских школ и назначения в них учащих. Необходимо по крайней мере предоставить право русскому инспектору заменять в школьных управах при обсуждении вопросов русской школы своих коллег — районных инспекторов; в русских школах нет запасных учителей. Школы лишены собственных зданий. Всем памятно, напр., отчуждение здания средней русской, бывшей Ломоносовской, гимназии, выстроенного на общественные пожертвования. Также русское меньшинство не может вернуть здания рижской ремесленной школы, переданного ми-

нистерством образования военному ведомству. Справедливость требует, чтобы русское меньшинство было компенсировано за эти отчуждения. Нужно также, чтобы м-во образования обратило внимание на планомерное развитие внешкольного образования, чтобы расходуемые думой «культурного фонда» средства на него были не случайными выдачами, а шли прежде всего на борьбу с безграмотностью, на развитие народных библиотек, на создание культурного движения среди массы населения и направлялись туда, где больше всего народной темноты». Глава русского отдела, проф. И. Ф. Юпатов, говорил о положении молодых людей из меньшинств, окончивших сред. уч. завед. и желающих поступить в высшие. Установлены конкурсные экзамены, в которых сказывается недоверие высшей школы к средней школе. Через них производится отбор, от которого страдают учащиеся нац. меньшинств, так как не могут конкурировать в знании гос. яз. с латышами. Зап. Европа не знает экзаменов при приеме в высшую школу. Там рассчитывают, что каждый окончивший среднюю школу должен сам справляться с требованиями высшей школы и определить, в силах ли он справляться с ее программой. Необходимо поэтому и при поступлении в латвийский университет отменить экзамены. Далее, желательно изменить и курс средней школы, сделать ее программу однотипной. Разные типы общеобразовательной средней школы не нужны и дороги для нас. Всякий, окончивший однотипную школу с определенной программой, хорошо усвоивший основные предметы, в состоянии впоследствии продолжать работу в высшей школе, если ему дан будет навык и уменье самостоятельно работать и мыслить. («Слово», № 811).

= *Съезд союза просвет. обществ.* Съезд под председательством деп. М. А. Каллистратова состоялся 25 марта; из числа 16-ти организаций союза на съезд прибыли делегаты от 13 просвет. обществ. Подробный доклад о деятельности правления союза сделал Е. М. Тихоницкий. Доклад отмечает, что средства союза слагаются из сумм, предоставленных думой «культурн. фонда», русским отделом образования, кабинетом министров и частн. пожертвований, всего 9.750 л. На эти средства были закуплены книги для просвет. обществ, приобретен кинематограф с запасом фильм для передвижного кино, волшебный фонарь и пр. Но этой суммы оказалось далеко недостаточно для удовлетворения всех культурных нужд просветительных обществ. Русские в % отношении имеют право на получение из «культурного фонда» гораздо больше того, что они получают до сих пор на культ. надобности. В прениях по докладу делегаты съезда из провинции указали на ряд дефектов в просвет. работе, которые необходимо устранить в будущем. Так, А. Е. Селунский говорил об отсутствии пьес для провинц. театров, о неудовлетворительных в техническом отношении фильмах и о слабой связи центра с провинцией. А. И. Формаков остановился на неудачном репертуаре, который привозит Русская Драма в Двинск и о несогласованности дней приезда театра с местными условиями. Он настаивает на выработке соответствующего репертуара, заверяя, что тогда поездка Драмы принесут доход, а не дефицит. «Вишневый сад», напр., дал 100 тыс., в то время, как «Угроза» собрала 35 зрителей. М. Д. Синицын также обращает внимание на то, что Русская Драма почти прекратила поездки в Латгалию, несмотря на то, что Драма на провинц. поездки получает субсидию в полтора миллиона рублей. Если Драма не в состоянии выполнить свои обязательства, то субсидия должна быть передана местным театральным секциям просв. обществ. С. И. Трофимов говорил об отсутствии плана в поездках Драмы по провинции. Ф. Ш. Макаров отметил, что Якобштадт отрезан от культурных центров, между тем, духовный голод там сильный. Драма была в Якобштадте один только раз. Е. А. Дзейверс-Евстифеева указывает на неудачный выбор пьес для московского форштадта в Риге. От имени правления Е. М. Тихоницкий заявил, что указания делегатов с мест будут приняты во внимание и сообщил, что для провинции предполагается создание передвижного театра, который вместе с тем явится и инструктором для местных театр. отделов. В принятой резолюции

высказывается пожелание об учреждении при союзе справочн. бюро, о своевременном извещении провинции о приезде лекторов, о согласовании деятельности драмы с нуждами провинции и т. д. — Затем последовали доклады делегатов с мест. Из докладов видно, что несмотря на скудость средств, просвет. работа в провинции идет интенсивно, открываются библиотеки, драматические кружки, оркестры, народные хоры, устраиваются лекции, концерты и доклады. Празднование «дня русской культуры» проводится повсеместно и проходит с большим подъемом. Но для большего развития просвет. деятельности не хватает средств и интеллигентных сил, благодаря чему работа не может углубиться в массу крестьянского населения. — В заключение состоялись выборы правления и ревиз. комиссии. Закрытой баллотировкой в правление избираются: Е. М. Тихоницкий, М. А. Каллистратов, С. И. Трофимов, А. И. Формаков и Б. В. Евланов; в рев. комиссию: А. П. Моссаковский, Д. Я. Журавлев и Н. Н. Иванов.

### Литва

= *Культ.-просвет. работа* среди русского населения в Л. в 1927 г. обнаруживала тенденцию дальнейшего роста. Образовалось несколько новых русских обществ: русское студенческое объединение, поневежское русское культ.-просвет. об-во, русское спортивное об-во, русский христианский союз молодежи и др. Движение перебрасывается и в провинцию. Кроме открытого в Поневеже об-ва обнаруживается работа в Кибаржах, Кейданах, Вилькомире, Ежеренах, Можейках. Однако эта работа не носит признаков углубления; нередко за первоначальным энтузиазмом следует некоторая реакция и вялость. Для укрепления работы отдельных об-в и координирования всей работы и взаимоотношений к концу года поднят вопрос об образовании союза русских культ.-просвет. и благотворит. организаций в Л. Эту задачу предстоит разрешить в текущем году.

= *Лекции Л. П. Карсавина.* 19 февраля русским кружком христианской молодежи была организована лекция Л. П. Карсавина на тему «Евразийство», а 11 марта эмигрантским объединением его же лекция на тему «Эмиграция и Россия». Обе лекции собрали много публики.

= *Русское студенческое объединение* приобрело библиотеку «Зарницы» и собирается устроить ряд лекций на усиление средств библиотеки.

= *Поневежское русское культ.-просвет. об-во* организовалось и начало свою работу с устройства вечера, который дал средства для организации библиотеки-читальни и помощи русской начальной школе.

=*Некрасовский вечер.* 10 марта в зале русской гимназии общества преподавателей состоялся литературно-музыкальный вечер памяти Некрасова. Проф. Л. П. Карсавин обрисовал «время Некрасова»; М. Ф. Баневич дал характеристику «художественного наследия Н.». В концертном отделении вокальный квартет под управлением И. А. Прозорова исполнил несколько песен на слова поэта. Пианистка Е. А. Казарина и солисты государственной оперы А. Кутковский, В. Ионушкайте и музыкальное трио (скрипка, виолончель и рояль) исполнили муз.-вокальную часть вечера; артистка Е. Гидони прочла «Зеленый Шум» и др. произведения. Вечер прошел в художественном отношении с выдающимся успехом; зал был переполнен. Чистый сбор (774 лита) поступил в распоряжение Пед. бюро нач. русских школ в Литве. Следует отметить, что вечер привлек не только русскую публику, но и способствовал популяризации идеи помощи русской нач. школе среди литовского общества и иностранцев. Болезнь Н. К. Тихомирова не позволила ему выступить на вечере, организации которого он много содействовал.

= *Русская гимназия.* В истекшем уч. году в ковенской русск. гимназии состоялся VII выпуск. Окончило 38 учащихся, выдержали при гимназии испытание на аттестат зрелости — 6 чел. Большинство из окончивших стремится к высшему образованию; в местн. ун-т поступают: на технич. отд. — 15 чел., на медиц. — 13, физико-матем. — 4, юридич. и экономич. отд. — 4, филологич. — 3, педагогич. — 1; четверо не собираются вовсе в высшую школу. (т)

= *Русские нач. школы.* Курс в русских начальных школах в минувшем году окончило около 30 учащихся.

= *Съезд народных учителей* состоялся 17 и 18 апреля в помещении

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 27
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 471 - [472b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

русской гимназии в Ковно. Отчет об этом знаменательном во многих отношениях съезде откладываем, по недостатку места, до следующей книжки журнала.

### Польша

= *Отношение к русской школе.* В марте т. г. в польском верховном суде в Варшаве рассматривался любопытный процесс. Представитель казны требовал от известного сосновицкого промышленника Дителя внесения денег, некогда пожертвованных русскому правительству на постройку в Сосновицах гимназии в память «чудесного избавления имп. Александра III от опасности», грозившей ему в 1889 г. во время крушения поезда в Борках. По разным причинам дар Д., принятый русским правительством, не был оформлен, и деньги не были им внесены. После войны польская казна потребовала внесения денег, и первая инстанция приговорила Д. к внесению всей суммы полностью. Апелляц. инстанция отменила это решение по юридич. мотивам. Тогда казна перенесла дело в верховный суд. На заседании верховного суда представитель Д. заявил, что его доверитель готов исполнить требование казны и внести деньги, но при одном условии: чтобы деньги эти были употреблены по назначению, т. е. чтобы на них в Сосновицах была построена русская гимназия имени А. III. Представитель казны поспешил отказаться от защиты своего требования.

### Эстония

= *Союз русских просвет. обществ.* Возникновение союза относится к 1922—23 г.; в настоящее время в его состав входит свыше шести десятков всевозможных русских организаций культ.-просвет. характера, разбросанных по восточным окраинам страны, и главный нерв русской просвет. работы сосредоточен в этом союзе. Смета союза на 1927—28 г. определена в 1.235.000 эст. марок = 123.500 чешск. кронам. Главная масса доходов союза слагается из ассигнований на культ. надобности эст. правит. «культ. капитала», из средств, находящихся в распоряжении главы государства, м-ва нар. просв., м-ва призрения. — В распоряжении союза имеются два инструктора по театральному делу, задача которых втянуть крест. молодежь в круг разумных развлечений, дать ей основные понятия о театр. искусстве, помочь организации постоянного деревенского театра. Эта отрасль культ. работы оказалась по душе крест. молодняку, и деревенские театр. спектакли стали обычным явлением в районах, где существует о-ва просвещения. Кроме инструкторской помощи, союз предоставляет отдельным обществам костюмы, декорации, пьесы (на это в тек. году ассигновано 45.000 эст. марок); этой суммы далеко не хватает, и местные культ. ячейки деятельно изыскивают средства у себя дома, устраивая лотереи, денежные сборы, спектакли и проч.

В ноябре прошл. года при союзе образован экономич. отдел, целью которого является изыскание мер для поднятия благосостояния учителей русских окраин Э. Практическими задачами своими отдел ставит содействие развитию кустарных промыслов и сбыта продуктов садоводства и огородничества. На местах работали два инструктура по сел. хоз. В первой половине марта по инициативе союза и при самом ближайшем участии одного из инструкторов по сел. хоз. в Причудье состоялось районное сел.-хоз. и кооперативное совещание. В результате, кроме ряда принятых пожеланий об организации дешевого кредита, кооперативного сбыта продуктов сел.-хоз. и рыбачьего промысла, склада сел.-хоз. машин и орудий, решено открыть в дер. Скарятина-Гора ссудо-сберег. т-во, запись в члены которого тут же и была начата. — Женский отдел союза третий год работает в области охраны материнства и младенчества; имеется специальный инструктор (женщина врач); другой инструктор женского отдела много сделал по развитию кружевоплетения среди женской половины русской деревни. — Наконец, с конца прошлого года начал свою работу инструктор трезвости и внешкольн. образования. Если к этому прибавить, что союз за истекшие годы организовал ряд курсов, дет. площадок, чтений, наладил целую сеть передвижных библиотек, дал толчек празднику «дня русской культуры», то станет очевиден тот большой размах, с которым идет работа союза по просвещению и оздоровлению русской деревни в Э. —

Для обрисовки первичных организаций союза интересны данные «Вестника Союза» — информационного органа организации. По количеству членов о-ва очень разнообразны: рядом с печерским о-вом, охватывающим большой район, работает какой-нибудь «Огонек» с двумя, тремя десятками членов. Вызывают интерес названия о-в: «единение», «искра», «луч», «надежда»... Просветит. о-во в Посаде Черном имеет 65 членов; хорошо оборудованная библиотека; налажена правильная выдача книг; книги переплетены; выписаны газеты и журналы; поставлены четыре спектакля; детская площадка на 45 чел.; при о-ве женский отдел, организовавший курсы рукоделия на 65 чел.; образован фонд на постройку народного дома... Венкульское о-во: 158 членов; совместно с о-вами сельским и кооперативным владеет нар. домом; за год поставлено 18 спектаклей, 7 вечеров, 5 лекций с туман. картинами; имеется библиотека-читальня, насчитывающая 600 книг, в библиотеке 84 постоянных читателя; выписываются газеты. «Единение» — 50 членов; имеется библиотека в 350 томов, при 70 читателях; проекционный фонарь, 4-х ламповый радио-аппарат с громко-говорителем; склад театр. принадлежностей — 30 выдач и диапозитивов — 400 выдач... Печерское общество просвещения недавно открыло седьмое отделение; в каждом отделении около 30 членов (колеблется в зависимости от размера деревни). Изборское о-во недавно праздновало 10 лет своего существования; имеет отделения в четырех деревнях; библиотека; любительский кружок; свой кинематограф. Омутское о-во: 37 членов; поставлено 5 спектаклей, 5 литературных чтений. Приведенные данные отнюдь не исчерпывают содержания и размера работ указанных о-в (особенно эта оговорка касается о-в печерского и изборского); назначение этих данных — только показать, что делают эти небольшие ячейки для насаждения культуры в родной русской деревне.

(б)

= *Учит. союз.* 3 января состоялся делегатский съезд центр. русск. учительского союза, в состав которого входят след. местные учит. организации: ревельский союз (68 членов), валкский (15 чл.), печёрский (116), нарвское учит. о-во (50), нарвский учит. союз (19). Судя по отчету, помещенному в «Нашей Газете» (№№ 2 и 3), общая сумма поступлений с остатком от прошлого года выразилась в 1.637,96 эст. крон, расходы же достигли 1.451,66 кр. Центр. русский учит. союз входит в качестве члена в центр. эстонский учит. союз, годовой бюджет которого выражается в 28.516 кр., из которых только 4.500 составляется из членских взносов; при этом союзе учрежден капитал взаимопомощи и юридическое бюро. Русск. центр. союз устраивал летом истекшего года курсы пения и рисования, организовал выборы нового русск. нац. секретаря, явился инициатором учреждения нар. ун-та в Ревеле, вошел в тесное общение с русской фракцией госуд. собрания и центр. эстонск. учит. союзом, в целях защиты интересов русск. культуры при распределении сумм госуд. культурного капитала. Деятельность местных союзов постепенно расширяется. Ревельский союз устроил три общих собрания своих членов, организовал доклады на научные и педаг. темы; членский взнос в этом союзе пропорционален получаемому членами содержанию и колеблется между 10 центами и 1 кроной; вся активная работа валкского союза заключается, главным образом, в поддержке местной русской гимназии, существующей исключительно на собственном иждивении; нарвское учит. о-во работало по организации местного нар. ун-та, деятельность которого в отчетном году развивалась успешно, хотя посещаемость несколько упала; печёрским союзом устраивались «учительские дни» с докладами, читавшимися местными силами; возбуждено ходатайство о назначении уволенных за сокращением штата учителей на открывающиеся вакантные должности и о продлении срока преподавания еще на год для тех учащих, которые не имеют учит. звания; организована спец. программная комиссия; союз предполагает организовать школьный певческий праздник.

Сдано в печать 1 марта 1928 г. — Отв. редак. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

## КНИГИ, ПОСТУПИВШИЕ В РЕДАКЦИЮ:

*а) для отзыва:*

*Русский Народный Университет в Праге.* Отчет о деятельности за 1926—1927 учебный год. Прага. 1927. Стр. 41. — *Отчет о состоянии и деятельности Русского Юридического Факультета в Праге.* Прага. 1927. Стр. 62. — *Русский Народный Календарь на высокосный год 1928.* Под редакцией д-ра Степана А. Фенцика. Изд. о-ва им. А. Духновича. Ужгород. 1927. Стр. 223. — *Вестник Педагогического Бюро.* Прага. 1927, №№ 11—15. 1928, № 1. — *Вольная Сибирь.* Прага. 1927, № 2. — *Проф. П. Бицилли.* Уводъ въизучването на новата и най-новата история. София. 1927. Стр. 341. (Университетска Библиотека № 68). — *Veliko Jordanov.* L'instruction publique en Bulgarie. Sofia. 1926. — *Die Entwicklung des Wiener Schulwesens* seid Jahre 1919. Wien. 1927. S. 136 (Aus B. 2 des Werkes «Das neue Wien»). — *Zweite Wiener Gewerbliche Fortbildungsschule.* Wien. 1927. S. 55. — *Relazione a S. E. Il Ministro interno alle condizioni della scuola elementare* nell' anno 1924—25. Roma. 1928, pp. 47. —

Bibljoteka tow. miłośników języku polskiego. № 1. Prof. *K. Nitsch:* O języku polskim. (1921). — № 2. *Он же:* Wybór z pism Jana Kochanowskiego. (1920). — № 3. Prof. *A. Gawroński:* O błądach językowych. (1921). — № 4. *I. Zborowski:* Wskazówki do zbierania nazw geograficznych. (1923). — № 5. *W. Taszycki:* Polski nazwy osobowe. (1924). — № 6. Prof. *I. Rozwadowski:* Ogólne zasady głosowni. (1925). — № 7. Prof. *K. Nitsch:* Dzisiejszy system głosowy. (1925). — Kraków. Изд. Gebethner i Wolff.

*б) обмен:*

*Revue internationale de l'enfant.* Vol. IV, № 21 (Septembre 1927). — *L'Éducateur.* Lausanne. LXIII-me année, №№ 20—24 (1927), LXIV-me année, №№ 1—2 (1928). — *Le Monde Slave.* 1927. №№ 8—10. Paris. — *Schulreform.* VII Jahrgang (1928). Heft 1. Wien. — *The Slavonic Review.* Vol. VI, № 17 (Dec. 1927). London. — *The World Association for Adult Education.* Bulletin XXXIV—XXXV. London. Nov. 1927. Febr. 1928. — *L'Educazione Nazionale.* Anno X, Gennaio 1928. Roma. — *L'Educatore della Svizzera Italiana.* Lugano. Anno 69. № 13, Anno 70 (1928), № 1. — *Věstník Pedagogický.* Praha. Ročn. V, č. 8—10. Ročn. VI (1928), č. 1. — *Pedagogické Rozhledy.* Ročn. XXXVII (1927), č. 8—10. Ročn. XXXVIII (1928), č. 1. — *Slovanský Přehled.* Praha. Ročn. XIX, č. 8—10. Ročn. XX, č. 1. — *Nové Čechy.* Pokrok. Revue. Praha. Ročn. XI, č. 1—4. — *Nafredak.* Naučno-pedagoška smotra. Tečaj LXVIII, Sv. 1—2 (1927). Zagreb. — *Учителска Мисъл.* София. Год. IX, кн. 2, 3, 4—5. 1927—28. — *Училищенъ Прегледъ.* София. Год. XXVI, кн. 7, кн. 8. (1927). — *Учитель.* Pedagoški časopis za stručno usvršanje učitelja i školski život. Београд. 1927. №№ 1—3. — *«Русский Сокольский Вестник».* Орган Союза Русского Сокольства заграницей и гимнастического общества «Русский Сокол» в Праге. 1927. №№ 1—9. — *«Русский Хоровой Вестник».* Ежемесячное издание, посвященное интересам русской хоровой жизни заграницей. Прага. 1928. № 1. — *«Юность».* Двухнедельный литературно-научный журнал для молодежи. Харбин. 1927. №№ 4—6.

---

## Серия изданий Педагогического Бюро

(последние издания)

№ 20. *С. И. Карцевский.* Націонализм в школе (освещение событий 1914—1918 гг. в школе в различных государствах). Прага 1926. 26 стр. Цена 5 к. ч.

№ 21. *А. В. Жекулина.* Учреждения для обучения и призрения слепых в ЧСР. Прага 1926. 16 стр. Цена 4 к. ч.

№ 22. *Евгеній Елачичъ.* Указатель изданныхъ за рубежомъ Россіи книгъ для дѣтей и юношества. Прага 1926. 42 стр. Цѣна 8 к. ч.

№ 23. *Н. Ф. Новожилов.* Всеобщее обучение в РСФСР. Прага 1927. 32 стр. Цена 5 к. ч.

№ 24. *А. Л. Бем.* Новый этап советской педагогики. Прага 1927. 24 стр. Цена 4 к. ч.

№ 25. *П. А. Пуриковъ.* День Русской Культуры. Обзоръ празднованія въ 1926 году. Прага. 1927. 24 стр. Цѣна 5 к. ч.

*Издания Педагогического Бюро можно получить через магазин «Platija» (Praha II, Ječná ul. 32) или непосредственно в Педагогическом Бюро (Praha I, ul. Karoliny Světlé, č. 21).*

## Открыта подписка на 1927—28 год

**(5-ый год издания)**

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

# РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

проф. С. И. ГЕССЕНА, проф. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, В. В. РУДНЕВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА.

*Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.*

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 24-х книжках журнала, образующих четыре тома, свыше 700 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

*Русские:* Айтис, проф. Е. В. Аничков, С. Безобразов, А. Л. Бем, проф. Б. М. Бицилли, П. Г. Богатырев, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, д-р В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Наталия Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. Петр Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, д-р Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, бар. Н. Траубенберг, А. Тыминский, В. С. Утехин, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, В. Шаховской и др. *Иностранные:* Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Киль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner (Прага), Ida Koritchoner (Лондон), Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Philip (Прага), Ст. Сирополко (Прага), д-р K. Šulz (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

*Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения Болгарии циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938. Журнал рекомендован для библиотек основных училищ и средних учебн. завед. (гимназий, реальных и спец. школ) Югославии циркуляром Мин. Нар. Просв., от 30 ноября 1927 г., за № 38273.*

Журнал выходит 6 раз в год книжками от 7 до 8 листов каждая.

Подписная цена:

| | на 1 г. | на ½ г. | | на 1 г. | на ½ г. | | на 1 г. | на ½ г. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| в Чехосл. | 80 кč. | 45 кč. | в Греции | 180 др. | 100 др. | в Польше | 22 зл. | 12 зл. |
| ,, Австр. | 18 шл. | 10 шил. | ,, Дании | 10 кр. | 6 кр. | ,, Сербии | 150 дин. | 80 дин. |
| ,, Амер. | 2,5 дол. | 1,5 дол. | ,, Италии | 50 лир | 30 лир | ,, Финл. | 90 мар. | 50 мар. |
| ,, Англии | 0,5 фн. | 0,3 фн. | ,, Латв. | 12,5 лат | 7 лат | ,, Франц. | 60 фр. | 35 фр. |
| ,, Бельгии | 75 фр. | 40 фр. | ,, Литве | 25 лит | 14 лит | ,, Швеции | 9 кр. | 5 кр. |
| ,, Болг. | 330 лев. | 175 лев. | ,, Китае | 2,5 а. д. | 1,5 а. д. | ,, Эстон. | 800 мар. | 450 мар. |
| ,, Герман. | 10 мар. | 6 мар. | ,, Норв. | 10 кр. | 6 кр. | ,, Японии | 5 йен | 3 йены |

*Цена отдельного номера — 15 кр. чешских.*

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию журнала).

Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925 и 1926 годы по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2 — 6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

*Адрес редакции и конторы журнала:*

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Panská ul., č. 16.



Novinová sazba povolena řed. p. a t. č. 224390-VII-1927.

Tiskem »LEGIOGRAFIE«, Praha-Vršovice. Sámova 665